UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE ENFERMERIA, FISIOTERAPIA Y PODOLOGIA

TESIS DOCTORAL

Análisis de la evaluación del profesorado en la UCM: Valoración de la calidad y líneas de mejora de la actividad docente del profesorado en el sistema DOCENTIA

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Mª Desamparados Carrasco Pradas

DIRECTOR

David Carabantes Alarcón

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE ENFERMERÍA, FISIOTERAPIA Y PODOLOGÍA

Análisis de la evaluación del profesorado en la UCM: Valoración de la calidad y líneas de mejora de la actividad docente del profesorado en el sistema DOCENTIA

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Mª Desamparados Carrasco Pradas

BAJO LA DIRECCIÓN DEL DOCTOR

David Carabantes Alarcón

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE ENFERMERÍA, FISIOTERAPIA Y PODOLOGÍA

Análisis de la evaluación del profesorado en la UCM: Valoración de la calidad y líneas de mejora de la actividad docente del profesorado en el sistema DOCENTIA

TESIS DOCTORAL

Mª Desamparados Carrasco Pradas

Director

David Carabantes Alarcón

Madrid, 2015

A mis padres y a Daniel, pilares de mi vida

Agradecimientos

El trabajo que hoy presento como mi Tesis Doctoral es el resultado de muchas circunstancias. No quiero dejar pasar esta ocasión sin echar la vista atrás y recordar a personas que han pasado por mi vida y que, sin duda, tienen mucho que ver con el hecho de que me encuentre hoy escribiendo estas palabras. La ventaja de tener una cierta edad es poder permitirse el lujo de mirar atrás y ver el sinuoso camino que ya se ha recorrido.

En primer lugar agradezco al Vicerrectorado de Calidad haberme facilitado el acceso a los datos. Sin él, esta tesis no hubiera sido posible.

Quiero agradecer a Yolanda, a José Antonio y a Juan Carlos su ayuda inestimable. Los datos son un tesoro, pero vosotros lo sois más. A Elena García su disponibilidad, su ayuda y su cariño, que es correspondido.

Quiero recordar a los compañeros de trabajo que me han ayudado a lo largo de estos años o que simplemente me han acompañado en mi vida académica. Espero no olvidarme de ninguno. Esperanza, Covadonga, Elena, Rafi, Lourdes, Rafa, Julián, Félix, Ignacio. Buenos compañeros con los que he tenido el placer de trabajar y convivir. Muchas gracias por tantos buenos momentos y tanto trabajo juntos.

José Antonio Rodríguez y Antonio Abadía, nunca olvidaré su apoyo cuando me presenté a la oposición en 1995. José Luis Martín Simón, jefe, compañero y amigo, una de las personas a las que estoy más agradecida por la confianza que depositó en mí. José Carrillo Menéndez, Rector y amigo. Confió en mí y me encomendó responsabilidades cuyo desempeño me ha enseñado mucho. Gracias Pepe. Araceli Manjón-Cabeza me dio un apoyo inestimable en los malos, muy malos, momentos. Aprendí mucho de ella y se ganó mi cariño y mi admiración. También quiero recordarla en este momento más alegre. Eumenio, Joaquín, José María Alunda, Silvia Iglesias, Javier del Rio. ¿Por qué querré a tanta gente?

Miguel Ángel Sastre, amigo, sabes que también me has ayudado siempre, muchas gracias por apoyarme. Conchita, mi decana actual, también estás aquí. Carmen Sota, compañera y amiga en quien siempre encontré apoyo, también tenía que recordarte en este momento.

¿Qué decir de mis brujas? Ángeles, Lourdes, Begoña, Isabel y Carmen Davalillo. Inefables. Sin vosotras nada sería igual. Ángeles sabe cuánto tengo que agradecerle y cuánta es su responsabilidad en que yo haya conseguido llegar hasta aquí. Muchas gracias, Ángeles. Quiero recordar a MariRos, la amable Mari Ros de sonrisa fácil y de ojos brillantes que nos ha dejado hace poco, muy pronto, demasiado pronto.

Mirella Marotta, mi Marotta. Sin palabras. No hacen falta.

Y Lobator. ¿Dónde andará perdido? Vuelve que te espero.

Y recuerdo también en este momento a todas las personas que me han ayudado, en la Facultad de Económicas, en la Escuela de Empresariales, en la Facultad de Comercio y Turismo, en Aranjuez, en la Facultad de Enfermería, Podología y Fisioterapia. A todos, muchas gracias.

Creo que soy muy afortunada. Las personas no valemos más por tener más riquezas materiales, más poder o por pertenecer a una clase social acomodada. Valemos por lo que somos y por lo que de importante tenemos: nuestra honradez, nuestra

bondad, nuestra inteligencia, nuestra familia y nuestros amigos. Y yo soy muy afortunada.

Mis amigos desde hace muchas décadas. Los mejores. Julio, Reyes, Mari Luz, AnaBela, Christine, Antonio Ramos y algunos más. También con ellos quiero compartir este momento.

Ana Catarina, Diogo y Filipe, sin tener hijos me habéis dejado entrar en vuestras vidas y ser un poquito vuestra madre española. Lai, Babi, y Carlitos, también os llevo en mi corazón. Mis primas Elisa, Elvira y Teresa, somos las últimas de la rama Pavía. Siempre juntas. Tía Paz y Tía Isabel, ¡qué nostalgia!

Y dicen que para el final se deja lo mejor.

Siempre digo a mis estudiantes que por lejos que lleguen en la vida nunca deben olvidar a su familia y sus orígenes, a quienes les han apoyado incondicionalmente. Yo tampoco lo hago.

Incluyo aquí a David, Director de tesis, compañero, amigo y hermano. David, gracias por todo.

Mes deux petites soeurs, Anne et Corinne. Toujours dans mon coeur. Loin dans la distance mais si près, toujours si près de moi.

Mi hermana Carmini. Siempre conmigo, en lo bueno y en lo malo. Mi vida sin ella hubiera sido otra, mucho peor. Gracias Mini. Siempre juntas.

O meu beirão, o meu Daniel. Sol da minha vida neste outono em que transitamos juntos. Lição de vida constante, companheiro fiel. Obrigada por tudo aquilo que me dás e pelos cafés que tiras para mim todos os dias. A minha estrela da tarde.

A mi padre y a mi madre. El amor sin condiciones. Soy muy afortunada, mucho.

Indice

Indice de Tablas

Indice de Figuras

Abreviaturas

ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

BFUP - Bologna Follow-Up Group.

CCAA – Comunidades Autónomas

CEPES - Centre Europeen Pour l'Enseignement Superieur.

CRUE - Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

EAR - European Area of Recognition

ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System.

EEES - Espacio Europeo de Educación Superior.

EEI o ERA - Espacio Europeo de Investigación

EI - Education International Pan-European Structure

ENIC -European Network of Information Centres

ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education

EPA – Encuesta Comunitaria Población Activa

EQAR - Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior

EQF - Marco Europeo de Cualificaciones

ESG – European Standards and Guidelines for Quality Assurance

ESIB - Uniones Nacionales de Estudiantes en Europa

ESU - European Students' Union

EUA - European University Association

EURASHE -European Association of Institutions in Higher Education

EUROSTAT - Oficina Estadística de la Unión Europea

EURYDICE – Red Europea de información sobre educación

GEA – Aplicación de Gestión Académica

I+D – Investigación y Desarrollo

ICE - Instituto de Ciencias de la Educación.

IRS - Sistema de respuestas interactivo

LOMLOU - Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades

LOU - Ley Orgánica de Universidades

LRC - Convención de Lisboa sobre Reconocimiento

LRU - Ley de Reforma Universitaria

Abreviaturas

MECES - Marco Español de Cualificaciones en la Enseñanza Superior.

NARIC - National Academic Recognition Information Centers

NUFFIC - Netherlands Organization for International Cooperation in higher education

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PAS – Personal de Administración y Servicios

PAU - Prueba de acceso a la universidad

PEI - Plan de Evaluación Institucional

PIB – Producto Interior Bruto

PIE - Proyectos de Innovación Educativa

PIMCD - Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente

PNECU - Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades

KMO - test de Kaiser Meyer Olkin

RD – Real Decreto

RUCT - Registro de Universidades, Centros y Títulos

SET - Suplemento Europeo Al Título

TIC - Tecnologías de la Información y la Comunicación

UCM – Universidad Complutense de Madrid

UE – Unión Europea

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Resumen

TÍTULO:

Análisis de la evaluación del profesorado en la UCM: valoración de la calidad y líneas de mejora de la actividad docente del profesorado en el sistema DOCENTIA

INTRODUCCIÓN

Los cambios económicos y sociales y el tránsito a la Sociedad del Conocimiento exigen una redefinición de la misión de la universidad para adaptarse a las nuevas exigencias.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha provocado importantes transformaciones en los sistemas de educación superior de los países participantes.

La obligada rendición de cuentas a la sociedad y el objetivo de convertir a Europa en una zona captadora de talento y de innovación que permita el desarrollo económico y social de las sociedades europeas exige altos niveles de calidad y de excelencia en la Educación Superior.

Los sistemas de evaluación, garantía y aseguramiento de la calidad en la Universidad son imprescindibles para lograr la excelencia.

La calidad del sistema universitario pasa necesariamente por la calidad de su profesorado en la triple vertiente investigadora, docente y de gestión.

La evaluación de la actividad docente tiene como principal objetivo mejorar la calidad de la docencia.

OBJETIVOS

(1) Estudiar las características generales del programa DOCENTIA y de su desarrollo concreto en la Universidad Complutense de Madrid (UCM); (2) Demostrar la calidad de la actividad docente de los profesores de la UCM a través de las puntuaciones obtenidas por los profesores en el programa DOCENTIA; (3) Determinar si los cambios en los baremos de evaluación del programa DOCENTIA de la UCM cada curso académico tiene influencia sobre las puntuaciones de los profesores; (4) Estudiar la relación entre antigüedad del profesor y su puntuación; (5) Explorar cómo la categoría del profesor puede determinar la puntuación alcanzada; (6) Examinar si el Área de Conocimiento resulta determinante para la puntuación obtenida por los profesores; (7) Determinar si las puntuaciones por Dimensiones pueden orientar medidas de mejora; (8) Valorar la pertinencia de llevar a cabo medidas de mejora y acciones de reconocimiento atendiendo a las escalas de profesores; (9) Identificar las características de los profesores que los estudiantes más valoran al realizar la evaluación de la actividad docente.

CONTENIDO

Se realizó un análisis de los resultados de la evaluación de los profesores de la UCM en el sistema DOCENTIA durante tres cursos académicos.

Se analizaron las valoraciones globales y en las diferentes dimensiones de la actividad docente obtenidas por los profesores aplicando diferentes técnicas estadísticas. Se analizaron las encuestas de opinión de los estudiantes.

Se realizaron análisis descriptivos y exploratorios, de dependencia, de clasificación y factorial.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados indican una alta calidad docente del profesorado de la UCM.

Los Profesores Contratado Doctor y Profesores Titulares de Universidad alcanzaron los mejores resultados.

Los profesores noveles obtienen peores resultados que los de mayor antigüedad.

Resumen

Las Áreas de Conocimiento con mejores resultados son Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y Humanidades.

Se han identificado los siguientes 5 factores latentes o dimensiones en las respuestas de los estudiantes, relacionadas con los nuevos roles de los profesores en el actual sistema de enseñanza-aprendizaje: Factor 1. Efectividad para facilitar el aprendizaje; Factor 2. Información y planificación eficaces; Factor 3. Actitud del profesor; Factor 4. Orientación y Apoyo al aprendizaje; Factor 5. Integración de las TIC.

Es posible identificar líneas de mejora a partir del análisis de los resultados de la evaluación de la calidad docente del profesorado.

Conclusiones:

(1) Las características del Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) de la ANECA permiten a las Universidades diseñar sistemas para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado, y su diseño específico para la Universidad Complutense de Madrid (UCM) sigue las directrices referidas a dimensiones, criterios de valoración, fuentes de información, y difusión y utilización de los resultados; (2) La valoración global de la evaluación mediante DOCENTIA en la UCM apunta a una alta calidad docente de sus profesores; (3) El curso académico en que se realizó la evaluación tiene influencia sobre las puntuaciones de los profesores, por lo que es conveniente la estabilización de baremos y pesos en la evaluación a fin de poder realizar comparaciones interanuales e identificar claramente las mejoras en la calidad docente; (4) La antigüedad tiene influencia en la calidad docente del profesor, especialmente en los profesores noveles, de manera que un programa de mentoría para estos profesores podría aumentar la calidad de su docencia; (5) Dentro de las figuras de profesores contratados y PDI funcionario, las categorías Profesor Contratado Doctor y Profesor Titular de Universidad son las que obtienen, respectivamente, mayores puntuaciones en la evaluación de las actividades docentes del programa DOCENTIA en la UCM. La categoría con puntuaciones más bajas es la de Investigador, por lo que sería conveniente reforzar la formación pedagógica de los profesores de esta categoría como línea de mejora de la calidad de su docencia; (6) Los profesores del área de Ciencias obtienen puntuaciones más bajas; (7) A partir de las puntuaciones por Dimensiones se identifican líneas de mejora de la calidad: refuerzo de las actividades de Planificación y Coordinación; renovación y adaptación de las metodologías y sistemas de evaluación a los objetivos; favorecimiento de los procesos de Revisión y reflexión para la mejora de la calidad docente, reforzando los incentivos a la participación en grupos y proyectos de

innovación docente; (8) Los actos de reconocimiento para los profesores con evaluación excelente y muy positiva, podrían estimular a los docentes que alcanzaron dicha calificación; (9) Cuando se obtienen valores muy bajos en determinados Aspectos, el apartado de observaciones que acompaña a la evaluación del profesorado debería complementarse con medidas orientadoras para la mejora; (10) Se debería facilitar la realización de cursos de formación para los profesores con peores resultados a fin de mejorar sus habilidades pedagógicas y actitudinales y adaptar las metodologías docentes a los nuevos modelos de aprendizaje; (11) Los estudiantes evalúan la actividad docente valorando las características individuales de sus profesores referidas a sus habilidades docentes, actitud y apoyo al aprendizaje, eficacia y nivel de compromiso e incorporación de las TIC a la docencia; (12) El Campus Virtual es un activo muy valorado por los estudiantes para su aprendizaje, por lo que es recomendable la asignación sostenida de recursos suficientes para su mantenimiento, desarrollo y constante mejora y actualización, así como el desarrollo de iniciativas para extender su uso significativo por los profesores.

Thesis Summary

TITLE

Analysis of the teaching staff's evaluation in the ucm: quality assessment and improvement guidelines of the academic staff's teaching activity in the docentia system

1. INTRODUCTION

The requirements of increasing quality have become particularly important in recent decades due to the pressure from consumers and users, as well as the demands of competitiveness imposed by globalization and increasing competition. These quality demands have been extended to the field of service delivery through public and private institutions. Overall, in democratic countries there has been an increase in awareness of the need for accountability and services' results funded by the state budget, accountability, followed by an increase of the citizens' quality demands of these public services. Among these services both higher education and health services are accounted for.

Besides, in education, the European Higher Education Area's design and implementation has been an important change, both in the institutions of higher education's framework of activities as well as in its objectives.

One of the main goals of the Bologna Process is to increase the competitiveness of european university system through increased quality, so that Europe becomes an academic and scientific area capable of attracting students, researchers and investors, providing the best conditions to develop talent and encouraging innovation and entre-

preneurship. All this should enable Europe's economic, scientific, technical and social growth, allowing it to compete with creditworthiness in the knowledge society and play its rightful role in global progress. This paper makes a detailed review of the progress achieved in each of these areas since the beginning of the Bologna process.

Regarding the spanish scenario, the implementation and development of the EHEA has experienced mixed reviews. Based on the aim stated in the Lisbon Strategy 2000, numerous voices have been raised against what they consider a commercialization of the university, which would mean, in their opinion, the transmutation of its traditional mission of generating and transmitting knowledge in the preparation of professionals to the service market (Sanz 2005; 2006). However, strong arguments refute this view, as the university in the knowledge society can not stand apart from social needs and is inevitably affected by the social and political dynamics and priorities that emerge from them. All this inevitably changes the university's mission. (Barnett 1994, Zabalza 2009, Uceda 2009, Michavila 2013).

There are stronger critics from those who argue that the proposed renewal of the Spanish university system can be limited to cosmetic changes that do not transform their structures or make their inefficiencies disappear. (Michavila 2013). Particularly, it's still pending the necessary methodological innovation and curriculum reform that would place the student at the center of university education in active learning models consistent with the spirit of the EHEA and with the satisfaction of social demands. (De Miguel 2013). We should also keep in mind that economic crisis is making the process of transformation of higher education even more complex, hardly affordable under current conditions of budgetary constraints and cuts in the funding of higher education.

The study goes on to examine some aspects related to the concept of quality and its multifaceted and complex character, which becomes even more evident in the university. In the field of Quality Assurance, the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA are a common reference for european universities and universities must create and develop a culture which recognizes the importance of quality and its assurance in daily work. The spanish legislation incorporates these principles in defining its system of Quality Assurance, in which the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA), created in 2002, and regional Quality Assurance agencies have a significant role in all aspects of evaluation and accreditation of degrees, institutions and teachers. The Quality Assurance's spanish system has been modified several times, moving from a system based in the formative evaluation, aimed at improving and achieving the aims of the institution, to a system of summative evaluation, based on the verification and certification of the fulfillment of previously

established quality standards.

In order to finish the Introduction some aspects are examined related to the assessment of the teaching staff's activity: Why evaluate ?, What to evaluate? With what tools? What for to evaluate? We complete the Introduction with a description of the teaching quality's evaluation system DOCENTIA, designed by ANECA to help spanish universities who wish to develop their programs for evaluating teaching quality. The evaluation program of teaching activity implemented by the Complutense University has been designed within the framework of this evaluation system.

2. GOALS

1) Examine the general characteristics of the DOCENTIA program and its specific development at the Complutense University of Madrid (UCM); 2) Demonstrate the quality of UCM' s teaching activity through scores obtained by teachers in the DOCENTIA program; 3) Determine whether changes in the scales of evaluation of UCM' s DOCENTIA program of each academic year influences the scores of teachers; 4) To study the relationship between the seniority of the teacher and his score; 5) Explore how the teacher Category can determine the points scored; 6) Examine whether the Field of Expertise is a determining factor for the score obtained by the teachers; 7) Determine whether the scores by Dimensions can guide improvement measures; 8) Assess the relevance of carrying out improvement measures and recognition actions in response to the scales of the teachers; 9) Identify the teachers' characteristics that students value the most when evaluating the teaching activity.

3. RESULTS

DESCRIPTIVE AND EXPLORATORY ANALYSIS AND STUDY OF DEPENDENCE

Variable Overall Score

Overall for the three courses, the mean score of the subjects in the three courses is quite high, surpassing the 73 points out of 100, the median being also high and close to the average median. The dispersion is very low for all three courses.

The score is lower in the total of the three courses for the group of teachers with less seniority. By academic Category, the Category with the highest average score in the total of the three courses would be "Profesor Contratado Doctor", which is the one that stands above the average. The worst rated were the teachers belonging to the Category of "Investigador", followed by "Ayudantes" and "Profesores Asociados".

By Field of Expertise, the highest average corresponds to subjects and teachers in the Humanities field, followed closely by those in the Health Sciences and Social Sciences fields. The worst rated field happens to be the Sciences, with a major difference with the other three fields. In fact, the mean scores obtained by teachers from the Humanities, Social Sciences and Health Sciences fields are all above the overall average for the three courses, while the mean score of Sciences field is located below it. The same applies to the respective median.

Scoring Variable Dimension

Covered Dimensions: Planning, Development and Results.

Overall for the three courses, the best score belongs to the Development Dimension, followed by Results and Planning, in that order.

CLASSIFICATION STUDY

Classification based on the score by Dimensions for all three courses

The analysis shows three distinct groups essentially at the level obtained on the Dimensions. In addition, groups 1 and 2 are opposites in the Planning and Results Dimensions. The cluster of teachers with better scores on the three Dimensions, obtained his best score on the Development Dimension. The cluster of teachers with intermediate scores in all three Dimensions, have their lowest score in the Development Dimension. Finally, in the cluster of teachers with lower scores in all three dimensions, the Planning Dimension is the one with worst records. The largest cluster is from the teachers with intermediate scores, followed by the best teachers. By studying the seniority association and cluster, there is a certain prevalence of older teachers in the best cluster, although with very low association measures. Weak association, significantly, between cluster and academic Category. No association between cluster and Field of Expertise.

Classification based on the Dimensions' Aspects for the 2013-14 course

In the study of classification for the 2013-14 course three distinct clusters are created with greater differences than in previous courses and different at a deeper level.

The better group presents better scores than the other two in all Aspects except for Participation in coordination activities. The best results of this cluster are recorded

for Aspect of Student satisfaction with the teaching activity, Performance, Teaching Quality, Subject organization and Information.

In the middle group the scores on all Aspects are above the ones obtained by the worst group, and there is no opposite profile with this in any Aspect. All the intermediate cluster's variables are about average.

The group with the worst results have scores below those obtained by the other two in all Aspects, with a significant difference regarding the best cluster level, except for the Aspects Participation in coordination activities and Review and Reflection for the improvement of teaching activity. Unlike what happened in the best cluster, the worst group scored significantly worse in the Aspects related to the students' perception and in the Information Aspect.

One of the most remarkable results is the presence of more groups of the expected Sciences field in the cluster with worst values, and less than expected in the cluster with better values, which again confirms previous results.

ANALYSIS OF RESULTS OF THE SURVEY ON STUDENTS IN DOCENTIA FOR 2013-14 COURSE

In general, the assessment of students is very high because, on a scale of 1-5, there is no question with an average less than 3.8 and most of the questions have an average above 4. Furthermore, the dispersion is very low and all standard deviations stand below 1.2. This indicates a good perception of the teaching activity of teachers by the students.

Exploratory factor analysis

We chose a solution of 5 factors, in which the variables are well represented and explain 75% of the total variance. We have identified the following five latent factors or dimensions in student responses, related to the new roles of teachers in the current system of teaching and learning:

Factor 1. "Effectiveness to facilitate learning"; Factor 2. "Effective information and planning"; Factor 3. "The Teacher's Attitude"; Factor 4. "Learning Guidance and Support": Factor 5. "Integration of ICT"

4. CONCLUSIONS

(1) The features of the Program to Support the Evaluation of the Educational

Activity of University Teachers (DOCENTIA) from ANECA, allow to design systems for Universities to manage the quality of teaching of university teachers, and the DOCENTIA program of the Complutense University of Madrid (UCM) follows the guidelines of ANECA regarding dimensions, evaluation criteria, information sources and dissemination and utilization of results; (2) The overall assessment of the evaluation by DOCENTIA in UCM points to a high quality teacher of teachers; (3) The academic year in which the assessment was conducted has influenced scores of teachers, making it convenient to stabilize the scales and weights in the assessment in order to carry out year comparisons and clearly identify improvements in teaching quality; (4) The seniority influences the teaching quality of the teacher, especially in new teachers, so that a mentoring program for these teachers could increase the quality of their teaching; (5) Among the figures of the hired teachers and permanent PDI, the categories of "Profesor Contratado Doctor" and "Profesor Titular de Universidad" are the ones that obtain higher scores in the evaluation of teaching activities of the DOCENTIA program at UCM. The Category "Investigador" had the lower scores so that is appropriated to increase the pedagogical training of teachers belonging to improve the quality of their teaching; (6) The teachers of the Sciences field obtained lower scores; (7) Using the Dimensions scores it is posible to identify guidelines for improvement: reinforcement of Planification and Coordination activities, the renewal and adaptation of methodologies and evaluation systems to goals, improvement quality revisión anf reflection processes by strengthening stimulus to participate in teaching innovation groups and projects; (8) Acts of recognition for teachers with excellent and very positive evaluation could stimulate teachers who achieved such status; (9) It is necessary that the remarks section accompanying the teachers' evaluation when very low values are obtained in certain aspects, is complemented with guiding measures to improve it; (10) The university should facilitate the implementation of training courses for teachers with poorer outcomes to improve their teaching and attitudinal skills and to adapt their methodologies according to new learning models; (11) The students greatly appreciate the individual characteristics of their teachers in terms of teaching skills, attitude and support for learning, effectiveness and commitment level, and the incorporation of ICT into the teaching activity; (12) The Virtual Campus is an asset highly valued by students for their learning, so sufficient resources should be devoted for its maintenance, development and constant improvement and upgrading, and also it would be advisable to develop training in this field to extend its significant use among teachers.

Capítulo 1
Introducción

1.1 LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EVOLUCIÓN, EXIGENCIAS Y OPORTUNIDADES

1.1.1 Los antecedentes del EEES y la declaración de la Sorbona

1.1.1.1. Los antecedentes del EEES

Las bases del llamado Proceso de Bolonia empiezan a sentarse en 1998, con motivo de la Declaración de la Soborna. No obstante, ya existían anteriormente factores en la política universitaria europea que estarían en la raíz de la decisión de crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Así, ya en al final de la década de los 80 y principios de los 90 existía un debate sobre la decadencia de la universidad europea y la necesidad de realizar transformaciones profundas en las estructuras universitarias europeas. Este debate dio lugar a un análisis que se plasmó en el Memorandum on Higher Education in the European Community (1991), "*… que supuso*

un espacio para el debate al tiempo que incitó a la reflexión del futuro de la política universitaria en la entonces Comunidad Económica Europea. El intercambio de puntos de vista de los diferentes agentes e instancias implicadas, cristalizo dos años después en su versión oficial titulada ¿Qué futuro para la educación superior en la Comunidad Europea? (1993)" (Arriazu, 2011).

Entre los problemas que se describían en estos estudios se encontraba ya el de la falta de homologación de las cualificaciones profesionales entre los Países Miembros, que obstaculizaba la movilidad laboral y el intercambio académico.

Otros dos factores que podemos considerar como antecedentes o condicionantes de la posterior decisión de crear el EEES son la creación del sistema de créditos ECTS (1989) y el Suplemento Europeo al Título, cuyo objetivo último sería precisamente homogeneizar y acreditar estudios universitarios heterogéneos en la Unión Europea. Del mismo modo, otra de las preocupaciones constantes a lo largo del proceso de articulación del EEES, la calidad de la educación universitaria y la cooperación europea en ese ámbito, ya fueron objeto de debate en el Consejo Europeo dando lugar a la "Recomendación del Consejo Europeo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior".

1.1.1.2. La declaración de la Sorbona(1998)

El 25 de mayo de 1998 se produce en Paris la Declaración de La Sorbona, realizada por los ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. En realidad, esta declaración es el embrión del llamado Proceso Bolonia y refleja la convicción de la necesidad de extender y consolidar las dimensiones del proceso de integración europea al ámbito intelectual, cultural, social y técnico en un proceso de construcción de la Europa del conocimiento.

En esta declaración se abordan cuestiones que han estado y están en el centro del proceso de Bolonia, como la necesidad de fomentar y facilitar la movilidad de

estudiantes y profesores, el cambio en el modelo educativo hacia el actual paradigma de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la vida, la necesidad de establecer sistemas de educación superior comparables y las correspondientes equivalencias que permitan su reconocimiento entre países, el compromiso de trabajar conjuntamente para lograr la excelencia y la traducción de todo ello en una mejor adecuación a un mundo laboral y profesional cambiante y su repercusión en el progreso y el bienestar de los ciudadanos europeos.

Ya en esta convención se esbozaron los principios inspiradores de la estructuración de la educación superior en tres niveles, el fomento de la movilidad de estudiantes y personal docente e investigador, la necesidad de facilitar la adquisición de habilidades en el ámbito de las nuevas tecnologías y el perfeccionamiento de idiomas, y la flexibilidad para formarse en campos multidisciplinares. En cualquier caso, los responsables de los cuatro países tuvieron también el cuidado de insistir en que este proceso respetaría las particularidades culturales de los países participantes, que no harían sino enriquecer el proceso. Proceso que es entendido como un proyecto de cooperación y de integración, como lo refleja el párrafo final de la Declaración:

"*Por la presente, ofrecemos nuestro compromiso para la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo. El aniversario de la Universidad de París, hoy aquí en la Sorbona, nos ofrece una oportunidad solemne de participar en una iniciativa de creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior, donde las identidades nacionales y los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos. Nos dirigimos a otros estados miembros de la Unión Europea y a otros países europeos para que se unan a nosotros en esta iniciativa, así como a todas las universidades europeas para que se consolide la presencia de Europa en el mundo a través de la educación continua y actualizada que se ofrece a sus ciudadanos.*"

Esta Declaración deja traslucir el firme convencimiento de las autoridades europeas de que solo a través de este proyecto común Europa será capaz de desempeñar

un papel relevante en la actual sociedad del conocimiento.

Es en este contexto de debate y reflexión sobre el futuro de la universidad europea en el que se produce, en 1998, la Declaración de la Sorbona como punto de arranque formal del proceso de diseño y articulación del EEES. A partir de esa fecha se fueron produciendo sucesivas reuniones de los ministros de educación concernidos, en las que se fueron fijando objetivos y prioridades de acuerdo a los logros que se alcanzaban entre los encuentros bienales.

Para comprender el proceso de creación, articulación, implantación y profundización del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y de las exigencias que cada una de sus fases implicó para los diferentes países integrantes del mismo, puede resultar de utilidad revisar cronológicamente tanto los avances registrados en cada una de las reuniones celebradas, como los objetivos en ellas establecidos, que fueron progresivamente más ambiciosos y matizados en relación con diferentes aspectos del EEES. El resumen que de los contenidos y acuerdos de las diferentes reuniones ofrezco a continuación pretenden ser, pues, de utilidad para la comprensión de la dimensión y la complejidad de todo el proceso, tanto a nivel nacional como a nivel europeo, y de los requerimientos que este proceso implicó para los países participantes.

Paralelamente a los Comunicados de las sucesivas cumbres ministeriales se elaboró un vasto conjunto de Informes y documentos por parte de diversas instituciones, cuyos principales resultados se incorporaron tanto a la discusión como al balance final de cada una de las reuniones bienales. Dado que el objetivo de este trabajo no es estrictamente dar cuenta de todos los trabajos e informes elaborados desde todas y cada una de las instancias concernidas, sino más bien ofrecer una visión de conjunto de la evolución cronológica del proceso de creación e implementación del EEES y de sus principales objetivos y consecuencias para los sistemas de educación superior europeos, no se hará referencia detallada a la totalidad de dichos estudios, sino solo a aquellos que se consideren imprescindibles para enmarcar mi investigación. No obstante, los estudios más relevantes serán puntualmente referenciados para posibilitar la profundización sobre diferentes aspectos del Proceso de Bolonia.

1.1.2. La estrutura del EEES

Antes de entrar a repasar el contenido y acuerdos suscritos en las sucesivas cumbres ministeriales, es importante señalar la composición orgánica del EEES, disponible en la página web oficial del EEES y que sería la siguiente:

Como miembros oficiales: conferencia de los Ministros de Educación (o el correspondiente Ministerio con competencias sobre la Educación Superior) de todos los países miembros (47 al final de proceso) y la Comisión Europea, que como responsable del diseño de la política educativa global, integral y multicultural para la Unión Europea avala y supervisa las acciones y acuerdos adoptados por los ministros de educación pertenecientes al EEES.

Como miembros consultivos: Consejo de Europa, UNESCO, European University Association (UEA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), European Students' Union (ESU), European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Education International Pan-European Structure (EI) y BUSINESSEUROPE

En Arriazu (2013) encontramos una breve y clara descripción de los cometidos de cada uno de estos órganos consultivos:

> **Consejo de Europa:** "...Organización internacional que reúne a 47 países europeos y cuya misión es promover la democracia y proteger los derechos humanos y el Estado de Derecho en Europa. En el ámbito educativo-universitario, el Consejo de Europa, junto con la Comisión Europea y la UNESCO/CEPES, centran sus esfuerzos en el desarrollo de la política para el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y en la creación de un espacio de educación e investigación de calidad. Otra de sus principales competencias es la difusión y divulgación pública, razón por la cual este organismo publica periódicamen-

te una serie dedicada a la educación universitaria -Council of Europe Higher Education Series- donde muchos de sus volúmenes y monográficos abordan directamente el EEES y el proceso de convergencia universitaria."

UNESCO: "…a través del Centro Europeo para la Enseñanza Superior (CEPES),-Centre Européen Pour l'Enseignement Supérieur-, es la institución responsable de la política internacional de investigación y educación superior. En materia de EEES, UNESCO/CEPES presta sus servicios como secretaria especializada para el cumplimiento del Marco de las Cualificaciones Profesionales en las Regiones Europeas y asume los aspectos operativos de las redes de centros nacionales de información para el reconocimiento académico ENIC-NARIC"

EUA: La Asociación Europea de Universidades "...es otro de los Órganos Consultivos de mayor peso en el proceso de convergencia representando la voz y posicionamiento de las universidades implicadas. La función estratégica de esta organización en el EEES queda patente al observar la correspondencia, entre los contenidos y directrices de los estudios e Informes de Tendencias -Trends- y las decisiones adoptadas posteriormente por los Ministros de Educación en las Cumbres Ministeriales. Enumerando brevemente las competencias más representativas atribuibles a esta institución cabe señalar las siguientes: desarrollar periódicamente el Informe de Tendencias sobre el EEES -Trends-, elaborar proyectos para definir el programa de doctorado en el marco del EEES, contribuir junto con la ENQA (Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior) al aseguramiento de la calidad, promover el marco de las cualificaciones a través del sistema de créditos ECTS y apoyar la integración de los nuevos Estados Miembros del Sureste de Europa en el EEES".

EURASHE: "Asociación Europea de Instituciones Universitarias es una Organización internacional constituida en 1990 que agrupa a diferentes asociaciones universitarias de profesores, investigadores y PAS en los países europeos. Entre sus principales cometidos explícitos en los estatutos fundacionales destaca

la promoción y cooperación institucional de los distintos Estados Miembros del EEES para favorecer el intercambio de información en el ámbito de la educación e investigación europea."

ESU: "Unión Europea de Estudiantes representa al colectivo de alumnos universitarios a escala internacional. Desde su creación en 1982 como asociación para el intercambio de información universitaria hasta la actualidad, la ESU ha ido trasformando y adquiriendo un mayor protagonismo en el proceso de convergencia universitaria. Su participación en los foros de debate y aportación testimonial en las evaluaciones de las asignaturas piloto han otorgado al alumno un papel substancial en la redefinición y seguimiento de este proceso. Actualmente, dicha institución forma parte de los Órganos Consultivos del EEES desarrollando estudios periódicos que ponen de manifiesto la percepción del estudiante..."

ENQA: "La Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior constituye otro de los Órganos Consultivos considerados como clave en el proceso de convergencia universitaria. Tomando como referencia las directrices explícitas en el Comunicado de Berlín (2003) y las disposiciones de la Estrategia de Lisboa (2000), la evaluación de la calidad del EEES se ha convertido en uno de los enclaves más importantes en la reforma universitaria europea. La ENQA, junto con el apoyo de las agencias de calidad nacionales y la colaboración de la EUA, han impulsado un nuevo organigrama institucional en materia de calidad para medir y analizar el grado de excelencia del EEES, evaluando, sistematizando y en definitiva, legitimando el modelo universitario europeo"

EI: "…El Grupo Educación Internacional es otra de las asociaciones internacionales con una notoria representatividad dentro del ámbito de la educación superior…. Esta organización formada por académicos, investigadores y personal universitario de toda Europa, reúne a más de un centenar de asociaciones nacionales y representa la opinión de más de tres millones de personas que

trabajan en el ámbito educativo. Al igual que ESU o EURASHE, su cometido como Órgano Consultivo es aportar un punto de vista critico-constructivo en la creación de un EEES que contemple la totalidad de los agentes involucrados.

Business Europe: "…Confederación de Negocios Europea, aporta al EEES la perspectiva del mercado laboral en relación a sus propias demandas. La inclusión de esta institución como Órgano Consultivo del EEES responde a la intención de configurar una economía competitiva basada en las competencias del titulado universitario para el trabajo cualificado".

Estas organizaciones e instituciones, estructuradas en diferentes grupos, entre los que destacan los Grupos de Seguimiento del Proceso de Bolonia (BFUG), elaboran diferentes estudios que son después tenidos en cuenta e incorporados al trabajo de los Ministros. Entre estos estudios destacan los Informes de Tendencias, elaborados cada dos años por la EUA (Tendencias I, 1999; Tendencias II, 2001; Tendencias III, 2003; Tendencias IV, 2005; Tendencias V, 2007; Tendencias 2010).

A continuación revisaremos los contenidos de los comunicados de las sucesivas cumbres ministeriales, que resumen los logros y avances conseguidos en los periodos entre cumbres, los acuerdos y compromisos adoptados y las líneas de actuación hasta la siguiente reunión ministerial.

1.1.3. El arranque del EEES: la declaración de Bolonia (1999)

El proceso de articulación del Espacio Europeo de Educación Superior se puso definitivamente en marcha con la Declaración de Bolonia de 1999. En esta, se señaló la importancia de que, además de la adhesión de los gobiernos a las líneas marcadas en París, las instituciones de Educación Superior se comprometieran con los principios del proceso Bolonia y lideraran, en el marco de su autonomía, los cambios necesarios para la creación del EEES y de la Europa del conocimiento: "Por su parte, las instituciones de educación Europeas han aceptado el reto y han adquirido un papel

principal en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, también en la dirección de los principios fundamentales que subyacen en la Carta Magna de la Universidad de Bolonia de 1988. Esto es de vital importancia, dado que la independencia y autonomía de las Universidades asegura que los sistemas de educación superior e investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, las demandas de la sociedad y los avances en el conocimiento científico".

Uno de los grandes objetivos de este proceso es aumentar la competitividad del sistema universitario europeo, a través del aumento de la calidad, de forma que Europa se convierta en una zona académica y científica capaz de atraer a estudiantes, investigadores e inversores, dar las mejores condiciones al talento y fomentar la innovación y el espíritu emprendedor. Todo ello permitiría el progreso económico, científico, técnico y social de Europa, que podría competir con solvencia en la sociedad del conocimiento y desempeñar el papel que le corresponde en el progreso mundial.

En este marco, los principales objetivos de este llamado "Proceso Bolonia" pueden resumirse en cuatro:

- Armonizar la estructura de los grados académicos para hacerlos fácilmente reconocibles y comparables,
- fomentar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores,
- garantizar una enseñanza de gran calidad,
- reforzar la dimensión europea en la enseñanza superior.

Para avanzar en la consecución de estos objetivos se propusieron varias líneas de acción concretas:

- La adopción de un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables, basado fundamentalmente en dos ciclos: un primer ciclo (Grado) con una duración mínima de tres años, orientado al mercado laboral y reconocido como nivel adecuado de cualificación en el mercado laboral europeo, y un

segundo ciclo al que se accede sólo si se completa el primer ciclo y que conduciría al grado de Máster y/o Doctorado, como en muchos países europeos. Incluye la creación de un suplemento común al título superior para mejorar la transparencia;

- Establecimiento de un sistema de acumulación y transferencia de créditos similar al sistema ECTS utilizado en los programas de movilidad, considerando también la posibilidad de obtención de créditos fuera del ámbito universitario y el reconocimiento de la experiencia adquirida durante la vida

- Fomento de la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores: la supresión de todos los obstáculos a la libertad de circulación y el apoyo y reconocimiento de estancias docentes, de investigación y de gestión en instituciones extranjeras para el personal docente e investigador y de administración y servicios ;

- Fomentar la cooperación en lo que respecta a la garantía de la calidad, reforzando su dimensión europea mediante el desarrollo de criterios y metodologías comparables

- Promocionar las dimensiones europeas en la enseñanza superior: en lo relativo al desarrollo curricular, la cooperación entre instituciones, programas de movilidad, integración de la formación e investigación.

La consecuencia lógica de los acuerdos adoptados en la Declaración de Bolonia fue la introducción de cambios normativos para reformar los Sistemas Europeos de Enseñanza Superior en la dirección de las líneas marcadas. En este sentido, la Declaración de Bolonia supuso un compromiso voluntario de cada país firmante para reformar su propio sistema de enseñanza, reforma que no se impondría a los gobiernos nacionales ni a las universidades. Por lo que respecta a los Estados miembros de la Unión Europea (UE), el Artículo 165 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea estipula que la Comunidad «contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario,

apoyando y completando la acción de éstos». No obstante, los Estados miembros conservan todas sus competencias sobre el contenido de la enseñanza y la organización de sus sistemas educativos, así como su diversidad cultural y lingüística.

Los ministros de educación europeos firmantes del acuerdo establecieron la realización de reuniones periódicas cada dos años, a fin de realizar un seguimiento del cumplimiento de los acuerdos, analizar sus efectos y proponer líneas de mejora en la construcción del EEES. En esta cumbre se incorporaron los siguientes países: Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Rumanía, Suecia y Suiza.

1.1.4. Comunicado de Praga (2001) – hacial el Espacio Europeo de Educación Superior

Dos años después de la Declaración de Bolonia, los Ministros Europeos en funciones de educación superior, representando a 32 signatarios, se reunieron en Praga para analizar el desarrollo alcanzado y para establecer líneas de actuación y prioridades del proceso para los años siguientes. Los Ministros reafirmaron su compromiso con el objetivo de establecer el Área de Educación Superior de Europa (EEES) para el año 2010.

Los Ministros examinaron el informe “Fomentando el Proceso de Bolonia” comisionado por el grupo de seguimiento y confirmaron que los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia habían sido ampliamente aceptados y utilizados como base para el desarrollo de los sistemas de educación superior por la mayoría de los firmantes así como también por universidades y otras instituciones de educación superior. Asimismo se reafirmaron en la necesidad de continuar los esfuerzos para promover la movilidad a fin de posibilitar a los estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo beneficiarse de la riqueza del Área de Educación Superior de Europa (EEES), incluyendo sus valores democráticos, diversidad de culturas y lenguas y la diversidad de los sistemas de educación superior.

La puesta en marcha del proceso de Bolonia promovió la realización de un número significativo de encuentros para tratar temas relacionados con aquél, como la Convención de las Instituciones de Educación Superior Europeas, que se celebró en Salamanca los días 29 y 30 de marzo, y la Convención de Estudiantes Europeos, celebrada en Göteborg los días 24 y 25 de marzo, y los Ministros valoraron positivamente también la participación activa de la Asociación Universitaria Europea (EUA) y las Uniones Nacionales de Estudiantes en Europa (ESIB) en el proceso de Bolonia. En realidad, todas estas iniciativas venían a demostrar el interés de las instituciones de Educación Superior, de los docentes, investigadores y estudiantes europeos por este proceso, y su participación enriqueció el debate y la reflexión de los responsables de los países firmantes. Los ministros también destacaron la ayuda constructiva de la Comisión Europea.

Se realizó un balance de las acciones emprendidas para conseguir los objetivos establecidos en Bolonia, valorando los esfuerzos realizados respecto a la adopción de un sistema de niveles fácilmente legible y comparable y a la articulación de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, cuestiones que fueron ya establecidas por algunos de los países y abordadas por los demás para su implantación.

Asimismo, se insistió en la importancia del establecimiento de un sistema de créditos ECTS o uno compatible con este, que proporcionara tanto funciones de transferibilidad como de acumulación. Conjuntamente con los sistemas que garantizan la calidad mutuamente reconocida, estos acuerdos facilitarán el acceso de estudiantes al mercado laboral europeo y mejorarán la compatibilidad, el atractivo y la competitividad de la educación superior europea.

Los Ministros reafirmaron la importancia del objetivo de mejorar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo, como se estableció en la Declaración de Bolonia. En este sentido, confirmaron su compromiso de reivindicar la eliminación de todos los obstáculos para el libre movimiento de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo e hicieron énfasis en la dimensión social de la movilidad.

Otro de los puntos importantes del análisis fue el del avance en la promoción de la cooperación europea en la garantía de calidad, pues los sistemas de garantía de la calidad son considerados vitales para asegurar los estándares de alta calidad conducentes a la excelencia, así como para facilitar la comparabilidad de las cualificaciones en toda Europa. En este ámbito, se señaló la importancia de la cooperación más estrecha entre redes que aseguren la calidad y el reconocimiento. Los Ministros apelaron a las universidades y a otras instituciones de educación superior, a agencias estatales y a la Red Europea de Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA), en cooperación con las instituciones correspondientes de otros países que no son miembros de ENQA, a colaborar en el establecimiento de un marco de trabajo común de referencia y a difundir las buenas prácticas en esta materia.

Por último, para promocionar las dimensiones europeas en educación superior, los Ministros apoyaron el diseño de módulos, cursos y currícula de titulaciones ofertados conjuntamente por instituciones de diferentes países y que conducen a una titulación reconocida a nivel europeo.

Más allá de la revisión de los avances registrados en el proceso, el Comunicado de Praga enfatizó la importancia de los siguientes aspectos y las correspondientes acciones por parte de los países y las instituciones:

- la formación continua, elemento esencial del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) para la construcción de la Europa del conocimiento, en la que el aprendizaje durante toda la vida es imprescindible para la adaptación a las circunstancias cambiantes, para aumentar la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

- la participación de los centros de enseñanza superior y de los estudiantes para crear de manera constructiva el EEES, para lo que recomienda el fomento de medidas encaminadas a hacer más atractivo el EEES entre los estudiantes tanto europeos como de otras partes del mundo. En cualquier caso, la cali-

dad es condición básica subyacente para la confianza, relevancia, movilidad, compatibilidad y atractivo en el EEES. Señalaron asimismo la importancia de combinar en los planes de estudio la calidad académica con la relevancia para la obtención de empleo, y la dimensión social del proceso de Bolonia destacada por los estudiantes.

Ya en la cumbre de Praga se decidió crear una estructura para llevar a cabo las tareas de seguimiento del proceso y fijación de nuevas prioridades y líneas de actuación, formada por un grupo de seguimiento y uno preparatorio, y se acordó que la siguiente reunión de seguimiento tendría lugar en Berlín en 2003. Los nuevos países que se incorporaron al proceso en la cumbre de Praga fueron: Croacia, Chipre, Turquía, y Liechtenstein

1.1.5. Comunicado de Berlín (2003) – realizar el Espacio Europeo de Educación Superior

En septiembre de 2003 se reúnen en Berlín los ministros responsables de la Educación Superior de 33 países europeos, para analizar los progresos realizados en orden al establecimiento del EEES y para establecer las prioridades y líneas de acción para los próximos dos años.

En su preámbulo, los ministros reafirmaron los principios establecidos en las anteriores reuniones y destacaron la importancia de la dimensión social del proceso de Bolonia, que obliga al necesario equilibrio entre la necesidad de aumentar la competitividad y el objetivo de mejorar las características sociales del EEES.

Desde esta perspectiva, la articulación del EEES debe tener como uno de sus objetivos el reforzamiento de la cohesión social y la reducción de las desigualdades sociales y de género, tanto a nivel nacional como a nivel europeo. En este contexto, la toma de posición de los ministros sobre una cuestión muy relevante es clara, al reafirmar su consideración de la Educación Superior como un bien público y como una

responsabilidad pública.

Los Ministros incorporaron las conclusiones de los Consejos Europeos de Lisboa (2000) y Barcelona (2002), en los que se reafirmó el objetivo de hacer de Europa "la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo capaz de lograr un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y mayor cohesión social", y la necesidad de una estrecha cooperación en el contexto del proceso de Bolonia para conseguir los objetivos básicos de mejora de la calidad, facilitación del acceso universal y la apertura de la dimensión mundial.

Asimismo se contemplaron las conclusiones de los informes de diferentes instituciones como el Informe de Progreso del Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia (Folow-Up Group) entre Praga y Berlín, el Informe de Tendencias III de la European University Association (EUA), los resultados de los trabajos en diferentes seminarios desarrollados entre Praga y Berlín por varios Estados miembros, Instituciones de Educación Superior, organizaciones y estudiantes. En su análisis incluyeron también los diferentes informes nacionales que daban cuenta de los avances realizados en la aplicación de los criterios y líneas de acción del Proceso de Bolonia, así como las recomendaciones de la Comisión Europea y del Consejo Europeo, reconociendo su apoyo a la implementación del Proceso.

Los Ministros reafirmaron su convicción de la importancia de asegurar vínculos estrechos entre la Educación Superior y los sistemas de investigación en los diferentes países. En concreto, se consideró que las sinergias con el Espacio Europeo de Investigación (EEI o ERA) favorecerían al EEES, fortaleciéndose de este modo las bases de la Europa del conocimiento. En este sentido, el objetivo sería fomentar el potencial europeo de innovación y el desarrollo social y económico a través de la mayor cooperación entre las Instituciones Europeas de Educación Superior, preservando siempre la riqueza cultural y la diversidad lingüística europeas.

En relación con los avances registrados respecto de los principales objetivos del proceso de Bolonia, las principales conclusiones fueron:

- Garantía de la calidad. En este ámbito, se destacó la necesidad de desarrollar criterios compartidos y metodologías dirigidas a la garantía de la calidad. Se acordó que para 2005 los sistemas de garantía de calidad nacionales deberían incluir:

- Definición de las responsabilidades de los cuerpos e instituciones involucradas

- Evaluación de programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de los resultados

- Sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares.

- Participación internacional, cooperación y networking.

A nivel europeo, ENQA, en cooperación con EUA, EURASHE y ESIB, deberían desarrollar y acordar conjuntos de procedimientos y guías para la garantía de la calidad, y explorar distintos caminos para asegurar un sistema adecuado de revisión de dicha garantía de calidad, así como la acreditación de agencias o cuerpos, y la elaboración de informes sobre la próxima reunión de seguimiento de los ministros en 2005.

Estructura de las titulaciones: Adopción de un sistema basado en dos ciclos principales.

En este ámbito, se registraron los avances realizados y los Ministros emplazaron a los estados miembros a elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles, para sus sistemas de educación superior. Dicho marco debería describir las calificaciones en términos de trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil. Del mismo modo deberían elaborar un marco de cualificaciones para el EEES.

Promoción de la movilidad.

En este capítulo, se constató la importancia del soporte sustancial de los pro-

gramas de la unión europea para el aumento de las figuras de movilidad, y se acordó dar los pasos necesarios para la mejora de la calidad y el aumento de la movilidad estudiantil, facilitando el acceso a becas y préstamos.

Establecimiento de un sistema de créditos.

Se constató el éxito del sistema de ECTS y se resolvió apoyar la extensión del modelo de forma que no solo fuera un sistema de transferencia de créditos sino también de acumulación.

Reconocimiento de titulaciones

A este respecto se volvió a recordar la importancia del suplemento europeo al título, como elemento de transparencia, facilitador del reconocimiento académico para la continuación de estudios y elemento de apoyo para la empleabilidad de los titulados.

Instituciones de educación superior y estudiantes.

Se reconoció la implicación y el compromiso de todos los participantes, instituciones de educación superior y estudiantes, imprescindible para el éxito del Proceso de Bolonia. Asimismo se reiteró la importancia de impulsar y articular la participación estudiantil en todos los procesos y la necesidad de garantizar condiciones económicas adecuadas para que los estudiantes puedan acabar sus estudios satisfactoriamente y en plazos de tiempo apropiados. En este sentido, la situación socio-económica de los estudiantes no debería suponer en ningún caso un obstáculo para su formación.

Promoción de la dimensión de la educación superior europea

Se señalaron los avances en el terreno de la cooperación en el establecimiento de titulaciones y curricula conjuntos de instituciones de diferentes países, y se reiteró la necesidad de profundizar en el reconocimiento de estas titulaciones.

Promoción del atractivo del área educación superior europea

En este campo se coincidió en la necesidad de reforzar el atractivo y la apertura del EEES, para lo que serían muy importantes los programas de becas y ayudas para estudiantes de países del tercer mundo, y en general la cooperación con otras áreas del mundo.

El aprendizaje permanente a lo largo de la vida

Los ministros reunidos señalaron el importante papel de la educación superior en el aprendizaje permanente y se instó a la adopción de políticas nacionales que impulsen esa participación de las instituciones de educación superior en los sistemas de aprendizaje permanente. Asimismo, se insistió en la necesidad del desarrollo de un marco común de cualificaciones y la incorporación de itinerarios de aprendizaje más flexibles que otorguen oportunidades a todos los ciudadanos de acuerdo a sus habilidades y aspiraciones.

En la Conferencia de Berlín se propusieron acciones adicionales referidas fundamentalmente a la investigación y la cooperación en el ámbito del tercer ciclo:

Espacio Europeo de Educación Superior y Espacio Europeo de Investigación: dos pilares de la sociedad basada en el conocimiento.

Conscientes de que uno de los pilares básicos de la Europa del conocimiento es la estrecha vinculación entre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Espacio Europeo de Investigación (EEI) y de la importancia de la investigación como una parte integral de la educación superior en toda Europa, los ministros consideraron necesario incluir el nivel de doctorado como tercer ciclo en el Proceso de Bolonia.

En este sentido, se puso el énfasis en la importancia de la investigación y de la formación en investigación, así como del fomento de la interdisciplinariedad, para mantener y mejorar la calidad de la educación superior y, en general, para reforzar su competitividad. Desde esta perspectiva, se demandó un incremento de la movilidad en los niveles de doctorado y postdoctorado y se animó a las instituciones implicadas

a incrementar su cooperación tanto en el ámbito de los estudios de doctorado como en el de la formación de jóvenes investigadores.

Se instó a que las Instituciones de Educación Superior europeas concedieran una mayor relevancia a la Investigación para el progreso técnico, social y cultural y, en general, para las necesidades de la sociedad. Este reconocimiento del papel de la Investigación orientaría el necesario esfuerzo para hacer de las Instituciones de Educación Superior europeas partners aún más eficientes y atractivos.

Sin embargo, se explicitó el convencimiento de que estos objetivos no serían alcanzables exclusivamente desde las Instituciones de Educación Superior, sino que sería imprescindible un apoyo decidido, que incluiría ayuda financiera, y la toma de las decisiones apropiadas por parte de los Gobiernos nacionales y de las Instituciones Europeas.

Se destacó asimismo la importancia de las redes en el nivel de doctorado para apoyar y estimular el desarrollo de la excelencia, así como para convertirse en uno de los sellos del EEES.

Para la recapitulación de los progresos realizados en el Proceso de Bolonia, los Ministros encargaron al Grupo de Seguimiento (Follow up Group) la realización de un balance para presentarlo en la cumbre de 2005, que se celebraría en Bergen, así como la elaboración de informes detallados sobre el progreso e implementación de las prioridades intermedias establecidas para los dos años siguientes, relativas a los aspectos de garantía de la calidad, sistema de dos ciclos y reconocimiento de grados y períodos de estudios. Para ello, los países participantes deberían garantizar el suministro de la información necesaria y el acceso a las bases de datos de investigación.

Los nuevos países que se incorporaron en esta cumbre fueron: Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, Santa Sede, Rusia, Serbia-Montenegro y Macedonia, con lo que el total de Países Miembros se elevó ya a cuarenta.

1.1.6. Comunicado de Bergen (2005) – el Espacio Europeo de Educación Superior – alcanzando las metas

La reunión de Bergen, sirvió para realizar el balance de lo conseguido tras haber recorrido la mitad del camino hacia la meta de 2010. En esta cumbre se analizaron los informes realizados desde diferentes instancias, el Informe General del Grupo de Seguimiento, el Informe sobre el marco de cualificaciones en el EEES, el Informe Tendencias IV sobre la aplicación de Bolonia en las universidades europeas, y el relativo a estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad en el EEES.

En esta reunión se anunció la incorporación al Proceso de Bolonia de otros cuatro países, Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania, se reafirmó el compromiso de coordinar las políticas de los países participantes a través del Proceso de Bolonia para establecer el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2010, que se comprometieron a ayudar a los nuevos países participantes a poner en marcha los objetivos del Proceso. Se reconoció la importancia de la participación de las Instituciones de Educación Superior y de los estudiantes para hacer realidad la implantación del proceso, una vez realizados los principales cambios normativos y legislativos, y se agradeció también el apoyo de empresas y agentes sociales y de las instituciones europeas e internacionales.

El balance de seguimiento del proceso respecto a los principales objetivos y líneas de acción establecidas, puede resumirse como sigue:

El sistema de titulaciones

La amplia aplicación del sistema de dos ciclos fue motivo de satisfacción, a pesar de la persistencia de algunos obstáculos para el acceso entre ciclos. Además, se constató la necesidad de mayor diálogo, que implique a los Gobiernos, las instituciones y los agentes sociales, para mejorar el empleo de los graduados de primer ciclo, incluyendo los puestos apropiados en los servicios públicos.

Se adoptó el marco general de cualificaciones en el EEES, que comprende tres ciclos (incluyendo, dentro de cada contexto nacional, la posibilidad de cualificaciones intermedias), los descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y competencias para cada ciclo y los intervalos de créditos en el primer y segundo ciclo.

En este campo, se adoptó el compromiso de elaborar marcos de cualificaciones nacionales, compatibles con el marco general de cualificaciones en el EEES para el 2010 y de presentar los avances sobre el mismo en 2007, debiendo el Grupo de Seguimiento informar sobre la puesta en marcha y los posteriores desarrollos del marco general. Se subrayó la importancia de asegurar que el marco general de cualificaciones del EEES y el marco más amplio de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida sean complementarios, incluyendo la educación general y la formación profesional, tal y como se está desarrollando dentro la Unión Europea, así como entre los países participantes.

Garantía de calidad

A pesar de que en casi todos los países se habían tomado medidas para aplicar un sistema de garantía de calidad basado en los criterios acordados en el comunicado de Berlín con un alto grado de cooperación y formación de redes, lo cierto es que queda bastante camino que recorrer, particularmente en lo que se refiere a la participación de los estudiantes y la cooperación internacional. Aún más, se instó a las instituciones de Educación Superior a continuar los esfuerzos para incrementar la calidad de sus actividades, a través de la introducción sistemática de mecanismos internos y su correlación directa con la garantía de calidad externa.

Se adoptaron los estándares y directrices para la garantía de la calidad en el EEES propuestos por ENQA, y se adquirió el compromiso de introducir el modelo propuesto de evaluación por pares de las agencias de calidad nacionales, respetando los criterios y pautas comúnmente aceptados. Se acogió el principio de un registro europeo de agencias de calidad y se solicitó que los aspectos prácticos de su aplicación fueran desarrollados por ENQA en cooperación con EUA, EURASHE y ESIB. El

Grupo de Seguimiento sería el encargado de elaborar el correspondiente informe.

Por último, se subrayó la importancia de la cooperación entre agencias reconocidas a nivel nacional al objeto de incrementar el reconocimiento mutuo de las decisiones sobre acreditación o garantía de calidad.

Reconocimiento de títulos y períodos de estudio.

En este ámbito, la Convención de Reconocimiento de Lisboa ya había sido ratificada por 36 de los 45 países participantes, y se instó a aquéllos que aún no lo habían hecho a que ratificaran esta Convención sin demora. Se manifestó el firme compromiso de asegurar la puesta en marcha al completo de sus principios y a incorporarlos en las legislaciones nacionales de forma adecuada. Se insistió también en que los países participantes debían tratar los problemas de reconocimiento identificados por las redes ENIC/NARIC (ENIC (European Network of Information Centres / Red europea de centros de información) NARIC (National Academic Recognition Information Centres / Centros nacionales de información sobre reconocimiento académico).

Se decidió diseñar planes nacionales para mejorar la calidad de los procesos asociados al reconocimiento de títulos extranjeros, planes que deberían formar parte del informe nacional de cada país para la siguiente Conferencia de Ministros. En esta línea, se pidió a todas las autoridades nacionales y otras instituciones participantes que reconocieran los títulos conjuntos otorgados por dos o más países del EEES.

Se destacó que el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones es una oportunidad para entroncar posteriormente el aprendizaje a lo largo de la vida en la Educación Superior. En este sentido el objetivo es mejorar el reconocimiento de aprendizajes previos considerando, cuando sea posible, el aprendizaje informal o no formal para el acceso a los programas de educación superior y como un elemento de estos.

En lo referente a las líneas prioritarias que se establecieron en la Conferencia de Bergen para los años siguientes, se identificaron los siguientes desafíos y se plan-

tearon las correspondientes acciones:

Educación superior e investigación

Los Ministros subrayaron de nuevo la importancia de la educación superior para aumentar la calidad de la investigación y la importancia de la investigación en el apoyo de la educación superior para el desarrollo económico y cultural de nuestras sociedades, así como para aumentar la cohesión social. Desde esta perspectiva, los esfuerzos para introducir cambios estructurales y mejorar la calidad de la enseñanza no deben detraerse del esfuerzo destinado a reforzar la investigación y la innovación. En consecuencia, se enfatizó la importancia de la investigación y de la formación en investigación para el mantenimiento y la mejora de la calidad y para el fortalecimiento de la competitividad y del atractivo del EEES.

Con el propósito de lograr mejores resultados, se destacó la necesidad de mejorar las sinergias entre el sector de la educación superior y otros sectores de investigación, tanto entre los países nacionales como entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación. Para alcanzar estos objetivos es necesario que las cualificaciones del nivel doctoral se correspondan perfectamente con el marco global de las cualificaciones del EEES, utilizando el enfoque basado en los resultados.

El componente fundamental de la formación doctoral es el avance en el conocimiento a través de la investigación original. Considerando la necesidad de programas de doctorado estructurados y la necesidad de supervisión y evaluación transparentes, se dedujo que la carga de trabajo del tercer ciclo corresponde a 3-4 años, a tiempo completo, en la mayoría de los países.

También en el ámbito del tercer ciclo, se urgió a las universidades a asegurar que sus programas doctorales promuevan la formación interdisciplinar y el desarrollo de competencias transferibles, de acuerdo con las necesidades de un amplio mercado de trabajo. Se señaló la necesidad de lograr un crecimiento global en el número de doctorados que emprendan carreras de investigación dentro del EEES. De hecho, los participantes en programas de tercer ciclo se considerarán no solo como estudiantes,

sino también como investigadores iniciales.

Se encargó al grupo de seguimiento de Bolonia, invitando asimismo a la European University Association, así como a cualquier socio interesado, a elaborar un informe, bajo la responsabilidad del grupo de seguimiento, sobre el futuro desarrollo de los principios básicos de los estudios de doctorado, para que fuera presentado a los Ministros en 2007.

La dimensión social

En Bergen se ratificó la dimensión social del Proceso de Bolonia, como factor integrante del EEES y condición necesaria para su atractivo y competitividad. En consecuencia, se renovó el compromiso de garantizar la igualdad de acceso a la educación superior de calidad, insistiéndose en la necesidad de establecer las condiciones apropiadas para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico. La dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio.

Movilidad

Los Ministros reafirmaron que la movilidad de estudiantes y de personal entre todos los países participantes sigue siendo uno de los objetivos clave del Proceso de Bolonia. Conscientes de los muchos retos pendientes, se ratificó el compromiso de facilitar cuando sea pertinente la portabilidad de becas y créditos a través de acciones conjuntas, con el propósito de hacer realidad la movilidad dentro del EEES. Se acordó intensificar los esfuerzos para salvar los obstáculos a la movilidad, facilitando la concesión de visados y de permisos de trabajo y fomentando la participación en programas de movilidad. En coherencia con la importancia atribuida a la movilidad, se instó a las instituciones y a los estudiantes a hacer pleno uso de los programas de movilidad, y se apoyó el reconocimiento pleno de períodos de estudio en el extranjero

dentro de los mencionados programas.

El atractivo del EEES y la cooperación con otras partes del mundo

El Espacio Europeo de Educación Superior debe estar abierto y debe ser atractivo a otras partes del mundo. Además, su contribución para conseguir la educación para todos debe basarse en el principio de desarrollo sostenible y estar de acuerdo con el trabajo internacional en curso sobre el desarrollo de directrices para garantizar la calidad de la educación superior transnacional. Se reitera una vez más que en el ámbito de la cooperación académica internacional deben prevalecer los valores académicos.

El Espacio Europeo de Educación Superior como colaborador de los sistemas de educación superior en otras regiones del mundo, estimulará el intercambio equilibrado entre los estudiantes y el personal y la cooperación entre las instituciones de Educación Superior. En este punto se subrayó la importancia del entendimiento y el respeto intercultural y se expresó el deseo de mejorar el entendimiento del Proceso de Bolonia en otros continentes, compartiendo nuestras experiencias en los procesos de reforma con las regiones vecinas. De la misma forma, se recalcó la necesidad de diálogo sobre los temas de interés mutuo. Por último, se declaró la necesidad de identificar las regiones con las que colaborar y de intensificar el intercambio de ideas y experiencias con dichas regiones.

Como resultado de todas estas apreciaciones, se solicitó al Grupo de Seguimiento que elaborara y acordara una estrategia para la dimensión externa.

Para el análisis del progreso en la siguiente conferencia, que se celebraría en Londres en 2007, se realiza una serie de encomiendas al Grupo de Seguimiento, en el que se integrarían además nuevas instituciones. En concreto:

Se encargó al Grupo de Seguimiento que continuara y extendiera el balance de los progresos realizados y que presentara su informe, basado en una metodología adecuada, antes de la siguiente Conferencia Ministerial. Este balance debería referir-

se a las áreas del sistema de ciclos, de la garantía de calidad y del reconocimiento de títulos y períodos de estudio, esperando que para 2007 se hayan completado en gran medida la puesta en práctica de estas tres prioridades intermedias, en particular en lo referente a:

- La puesta en práctica de estándares y directrices de garantía de calidad en la línea de lo propuesto en el informe de ENQA;
- La implementación de los marcos de cualificaciones nacionales;
- La expedición y reconocimiento de títulos conjuntos, incluido el doctorado;
- La creación de oportunidades para itinerarios flexibles de aprendizaje en la educación superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo.

Se encomendó también al Grupo de Seguimiento que presentase datos comparables sobre movilidad de personal y de estudiantes, así como sobre la situación económica y social de los estudiantes de los países participantes, como base para el futuro balance e informe en la siguiente Conferencia. Dicho análisis futuro debería tener en cuenta la dimensión social, tal como se definió anteriormente.

Como colofón de la Conferencia se realizan una serie de importantes consideraciones acerca de la naturaleza del Proceso de Bolonia y del EEES que se implementaría en 2010:

El Espacio Europeo de Educación Superior en el que culminaría el Proceso de Bolonia debe basarse en los principios de calidad y transparencia.

Se deben conservar el valioso patrimonio y la diversidad cultural europeos, contribuyendo a una sociedad basada en el conocimiento.

Se reitera el firme compromiso de defender el principio de responsabilidad pública para la educación superior, en el contexto de las complejas sociedades moder-

nas.

Dado que la educación superior se sitúa en la encrucijada entre la investigación, la educación y la innovación, es también la clave para la competitividad europea.

A medida que el 2010 se aproximaba, era necesario asegurar que las instituciones de educación superior disfruten de la autonomía necesaria para poner en práctica las reformas acordadas y se reconoció la necesidad de una financiación sostenible de las instituciones.

El Espacio Europeo de Educación Superior de Educación Superior se estructura en tres ciclos, donde cada nivel tiene simultáneamente las funciones de preparar al estudiante para el mercado laboral, de proporcionarle mayores competencias y de formarle para una ciudadanía activa.

El marco general de cualificaciones, el conjunto de directrices y estándares europeos comunes para el aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de los títulos y períodos de estudios son también características clave de la estructura del EEES.

Los países que en esta cumbre se adhirieron al Proceso como nuevos miembros fueron Armenia, Azerbaiyán, Georgia Moldavia y Ucrania.

1.1.7. Comunicado de Londres (2007) – hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado

En la reunión de los Ministros responsables de la Educación Superior de los países que participan en el Proceso de Bolonia celebrada en Londres en 2007 se analizaron los progresos realizados desde la reunión celebrada en Bergen en 2005. En el marco de esta cumbre, la República de Montenegro se suma al Proceso de Bolonia.

En el preámbulo del comunicado, se declara que los avances entre 2005 y

2007 nos acercaron significativamente a la materialización del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se afirmaba que desarrollado sobre la base del rico y variado patrimonio cultural europeo de acuerdo con los principios de la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los valores democráticos, el EEES facilitará la movilidad, aumentará la empleabilidad y fortalecerá el atractivo y la competitividad de Europa.

Es indudable que, pensando en términos de largo plazo, en un mundo en transformación existirá una necesidad permanente de adaptación de nuestros sistemas de educación superior, para garantizar que el EEES mantenga la competitividad y responda con eficacia a los retos de la globalización. A corto plazo, llevar a cabo las reformas de Bolonia era una tarea trascendente y se reconoció el apoyo y el compromiso permanente de todos los participantes en el proceso. Se agradeció la contribución de los grupos de trabajo y de discusión que venían contribuyendo a los avances alcanzados, y se acordó seguir trabajando conjuntamente, desde el apoyo mutuo, y fomentando el intercambio de buenas prácticas.

Se reiteró también el compromiso de aumentar la compatibilidad y la comparabilidad de nuestros sistemas de educación superior, al tiempo que se respeta su diversidad. Se reconoció asimismo el importante papel ejercido por las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo de nuestras sociedades, fundado en sus tradiciones como centros de enseñanza y de investigación, en su creatividad y en la transferencia de conocimiento, así como su papel esencial en la definición y transmisión de los valores sobre los que se han construido nuestras sociedades. Desde esta convicción, el propósito de los mandatarios europeos era garantizar que nuestras IES dispongan de los recursos necesarios para cumplir con todas sus funciones. Estas funciones incluyen: preparar a los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática; prepararles para su futuro profesional y capacitarles para su desarrollo personal; crear y conservar una extensa base de conocimiento avanzado; y fomentar la investigación y la innovación.

Por tanto, se destacó la importancia de contar con instituciones sólidas, que

sean diversas, financiadas adecuadamente, autónomas y responsables. Los principios de no discriminación y acceso equitativo deben ser promovidos y respetados en todo el EEES, asumiéndose el compromiso de la defensa de estos principios así como la garantía de que ni los estudiantes ni el personal sufrirán ningún tipo de discriminación.

En el capítulo de los avances registrados hacia el EEES, tanto los informes del Grupo de Seguimiento como los informes Tendencias V de la EUA (Asociación de Universidades Europeas), Bolonia desde la perspectiva de los estudiantes del ESIB (Consejo de Estudiantes Europeos), y Sobre la estructura de la Educación Superior en Europa de Eurydice, confirmaron que en conjunto se habían producido avances positivos durante los dos años anteriores. Se asumió además que un resultado significativo del proceso consistirá en una transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes, y no en una educación centrada en el profesor, lo que de hecho es un importante cambio de enfoque que fue respaldado por los Ministros participantes.

Respecto a los objetivos prioritarios del proceso, se dio cuenta de los siguientes avances:

Movilidad.

En el ámbito de la movilidad, si bien desde 1999 se han producido avances, en 2007 aún persistían muchos retos. Entre los obstáculos a la movilidad las cuestiones relacionadas con la inmigración, el reconocimiento de títulos y diplomas, los incentivos económicos insuficientes o la rigidez de las normativas sobre jubilación desempeñan un importante papel. Facilitar la entrega de visados y permisos de residencia y trabajo (en la forma que sea oportuna) es responsabilidad de cada Gobierno, de forma que allí donde estas medidas efectivamente quedaban fuera de las competencias de los Ministros de educación superior, estos se comprometieron a trabajar en el seno de sus respectivos Gobiernos para conseguir avances decisivos en esta área.

En el ámbito nacional se adoptó el compromiso de poner en marcha procedimientos y herramientas de reconocimiento, así como de estudiar mecanismos para

incentivar la movilidad tanto del personal como de los estudiantes. En esta línea se apostaría por alentar un incremento significativo de los programas conjuntos y por la creación de planes de estudio flexibles, instando a las instituciones a aumentar su responsabilidad respecto a la movilidad de profesores, del PAS y de los estudiantes, y a perseguir que ésta sea más equilibrada entre países a lo largo de todo el EEES.

Estructura de los estudios

En cuanto al objetivo de crear un EEES basado en un sistema de estudios de tres ciclos, ya en 2007 se habían producido avances significativos en los niveles estatal e institucional. El aumento del número de estudiantes matriculados en cursos de los dos primeros ciclos era considerable, reduciéndose progresivamente las barreras estructurales entre los distintos ciclos. De igual modo se constató el incremento de los programas de doctorado estructurados.

Asimismo, se consideró de gran importancia la reforma de los planes de estudio para enfocarlos a cualificaciones más apropiadas tanto para las necesidades del mercado laboral como para estudios posteriores.

Se señaló también que en el futuro los esfuerzos deberían concentrarse en eliminar las barreras al acceso y a la progresión entre ciclos, así como en una implementación adecuada de los ECTS basados en los resultados del aprendizaje y en la carga de trabajo del estudiante.

Por último, en este capítulo se remarcó la importancia de mejorar la empleabilidad de los titulados, al tiempo que se llamó la atención sobre la necesidad de intensificar la recogida de datos sobre este tema.

Reconocimiento de títulos

En 2007 ya 38 miembros del Proceso de Bolonia, incluyendo Montenegro, habían ratificado la Convención del Consejo de Europa/UNESCO sobre el reconocimiento de cualificaciones de la educación superior en la región europea (Convención de

Lisboa sobre Reconocimiento (LRC)).

Sobre estos aspectos, los ministros reafirmaron que el correcto reconocimiento de las cualificaciones en la educación superior, de periodos de estudio y aprendizaje previo, incluyendo el aprendizaje informal y no formal, son componentes esenciales del EEES, tanto internamente como en un contexto global. Titulaciones fácilmente comprensibles y comparables, así como información accesible sobre los sistemas educativos y los marcos de cualificaciones, son prerrequisitos para la movilidad de los ciudadanos y para garantizar de manera permanente el atractivo y la competitividad del EEES.

A la vista de todo ello, se recomendó encarecidamente al resto de miembros que lo consideren una cuestión prioritaria.

En definitiva, y aunque se habían producido avances en la puesta en marcha de la Convención de Lisboa sobre Reconocimiento, en los créditos ECTS y suplementos al título, la gama de enfoques nacionales e institucionales sobre la cuestión del reconocimiento de títulos reclamaba mayor uniformidad y coherencia. Desde esta óptica, y para mejorar las prácticas de reconocimiento, se pidió al Grupo de Seguimiento de Bolonia (Bologna Follow Up Group, BFUG) que se permitiera a las redes ENIC/NARIC analizar los planes nacionales y difundir buenas prácticas.

Marcos de cualificaciones.

Si bien se habían producido algunos avances iniciales en cuanto a la puesta en marcha de marcos nacionales de cualificaciones, lo cierto es que aún era necesario un esfuerzo mucho mayor. El compromiso de la puesta en práctica y la aplicación total de estos marcos nacionales de cualificaciones en el año 2010 era un verdadero desafío y se solicitó al Consejo de Europa apoyo para compartir las experiencias en la elaboración de estos marcos nacionales de cualificaciones. Se enfatizó también que estos deberían ser diseñados para estimular una mayor movilidad de los estudiantes y el profesorado y para mejorar la empleabilidad.

Por último, los ministros mostraron su satisfacción porque estos marcos nacionales de cualificaciones, compatibles con el modelo global del Marco de Cualificaciones del EEES, resultarían también compatibles con la propuesta de la Comisión Europea sobre el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Aprendizaje a lo largo de la vida.

El informe de balance de la situación mostraba que en la mayor parte de los países existían elementos de aprendizaje flexible, pero continuaba siendo necesario el desarrollo sistemático de itinerarios de aprendizaje más flexibles, para respaldar el aprendizaje permanente desde etapas más tempranas.

En consecuencia, se solicitó al Grupo de Seguimiento de Bolonia que aumentase el intercambio de buenas prácticas y que trabajase para fomentar la comprensión del papel que la educación superior ejerce en la formación a lo largo de la vida.

Otra de las áreas susceptibles de mejora es la del reconocimiento de aprendizajes previos para el acceso y la obtención de créditos, ya que solo en muy pocos países del EEES dicho reconocimiento está bien desarrollado. Se invitó al Grupo de Seguimiento de Bolonia a que elaborase propuestas para mejorar el reconocimiento del aprendizaje previo dentro de la educación superior, trabajando en cooperación con las redes ENIC/NARIC.

Certificación de la calidad y el Registro europeo de Agencias de Calidad. Los Criterios y Directrices para la Certificación de la Calidad en el EEES (ESG) adoptados en Bergen han constituido un poderoso elemento dinamizador del cambio en el campo de la garantía de la calidad. En 2007 todos los países ya habían empezado a ponerlos en práctica y algunos ya habían realizado progresos considerables. En concreto, la certificación externa de la calidad había experimentado un importante desarrollo en 2007 y la participación de los estudiantes había aumentado desde 2005 a todos los niveles, aunque todavía era necesaria una cierta mejora.

Dado que la responsabilidad principal respecto a la calidad reside en las propias instituciones de educación superior, éstas deberían continuar fortaleciendo sus sistemas de mejora de la calidad. Reconociendo los avances realizados respecto al reconocimiento mutuo de la acreditación y las decisiones de mejora de la calidad, se animó a que continuase la cooperación internacional entre las agencias de certificación de la calidad.

En 2006 se celebró el primer Foro Europeo de Certificación de la Calidad, organizado conjuntamente por EUA, ENQA, EURASHE y ESIB (el Grupo E4), que proporcionó la oportunidad para tratar las mejoras europeas en certificación de la calidad. El Grupo E4 analizó también los detalles necesarios para el establecimiento de un Registro Europeo de Agencias Certificadoras de Calidad de la Enseñanza Superior.

El propósito de este registro es facilitar a todos los implicados y al público en general el acceso libre a información objetiva sobre las agencias de calidad de confianza que trabajan de acuerdo con las directrices del ESG. Esto reforzará la confianza en el ámbito de la educación superior en el EEES e incluso en otras regiones y facilitará el mutuo reconocimiento de las certificaciones de calidad y de las decisiones de acreditación.

Los Ministros se congratularon del establecimiento del Registro por parte del Grupo E4, trabajando en colaboración, sobre las bases del modelo operativo propuesto. El Registro debería ser voluntario, autosuficiente económicamente, independiente y transparente. Las solicitudes de inclusión en el Registro deberán ser evaluadas en función de la conformidad sustancial con los Criterios y Directrices establecidos (ESG, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), puesta de manifiesto por medio de un proceso de revisión independiente aprobado por las autoridades nacionales, allí donde esta aprobación sea exigida por las mismas.

Se solicitó al Grupo E4 que se informe periódicamente de los avances a través del Grupo de Seguimiento de Bolonia y que en el plazo de dos años desde que sea

operativo, el Registro sea objeto de evaluación externa, tomando en cuenta los puntos de vista de todos los interesados.

Doctorandos.

En este ámbito, se reconoció que el acercamiento entre el EEES y el Área Europea de Investigación continuaba siendo un objetivo importante. En concreto, se asume el "valor del desarrollo y mantenimiento de una amplia variedad de programas de doctorado ligados al modelo global del marco de cualificaciones del EEES, al tiempo que se evita una regulación excesiva." No obstante, se asume también que "*reforzar la reglamentación sobre el tercer ciclo y mejorar el status, las perspectivas profesionales y la financiación de los investigadores que inician sus carreras son requisitos esenciales para lograr los objetivos europeos de fortalecer la capacidad investigadora y potenciar la calidad y la competitividad de la educación superior europea*".

Considerando lo anterior, se invitó a las instituciones de educación superior europeas a redoblar sus esfuerzos para integrar los programas de doctorado en las políticas y estrategias institucionales, y a desarrollar itinerarios profesionales adecuados y ofrecer oportunidades a sus doctorandos e investigadores noveles.

En el marco de la conferencia, se invitó a la EUA a continuar con su apoyo del intercambio de experiencias entre las instituciones de educación superior que abarquen desde los programas de doctorado innovadores, que están surgiendo por toda Europa, hasta otros temas cruciales como requisitos de acceso, procesos de supervisión y evaluación transparentes, el desarrollo de destrezas transferibles o los métodos para mejorar la inserción laboral.

Dimensión social.

Los Ministros presentes reiteraron el convencimiento de que *"la educación superior debería desempeñar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad"*. Consecuentemente, las políticas de

educación superior deberían dirigirse a maximizar el potencial de las personas en lo que se refiere a su desarrollo personal y a su contribución a una sociedad basada en el conocimiento, sostenible y democrática.

Se manifestó también el consenso sobre la aspiración social de que el conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior en todos sus niveles debería reflejar la diversidad de nuestros pueblos.

En la reunión se abordó una de las cuestiones más relevantes respecto a la igualdad de oportunidades, la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socio-económica. Desde esta perspectiva, se acordó continuar con los esfuerzos para facilitar servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para el acceso a la educación superior como una vez dentro de ella, y ampliar la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades.

El EEES en un contexto global.

El proceso de Bolonia y las reformas subsecuentes han suscitado un gran interés, inspirando el debate entre colegas europeos y de otras partes del mundo sobre una amplia gama de temas: el reconocimiento de cualificaciones, los beneficios de la cooperación basada en la colaboración, la mutua confianza y la comprensión, y los valores fundamentales subyacentes en el Proceso de Bolonia. En este punto son reseñables los esfuerzos realizados por algunos países de otras regiones del mundo para acercar sus sistemas de educación superior a los principios del marco general de Bolonia.

En la cumbre de Londres se adoptó la estrategia “El EEES en un escenario global”, en cuyo marco se trabajaría en las siguientes áreas fundamentales:

- mejora de la información sobre el EEES,
- fomento del atractivo y la competitividad del EEES,

- fortalecimiento de la cooperación basada en la igualdad de las partes,
- intensificación del diálogo sobre las políticas a desarrollar,
- mejora del reconocimiento de cualificaciones.

Las prioridades que se establecieron en la conferencia de Londres se refirieron a la culminación de las líneas de acción aprobadas que incluyen las prioridades permanentes del sistema de grados de tres ciclos, la garantía de calidad y el reconocimiento de los títulos y otros períodos de estudio. Las recomendaciones se centraron en las siguientes áreas de acción:

Movilidad

En los informes nacionales para 2009 habrían de incluirse las medidas tomadas en cada país para promover la movilidad de los estudiantes y el personal, así como acciones para evaluarla en el futuro. Asimismo se acordó la creación de una red de expertos nacionales con el fin de compartir información y contribuir a identificar y superar los obstáculos contrarios a la “portabilidad” de becas y ayudas.

Dimensión social.

De igual manera, se estableció que los informes de cada país “contendrán información acerca de las estrategias y políticas nacionales para la dimensión social, incluidas acciones y medidas para evaluar su eficacia”.

Recopilación de datos.

Se reconoció la necesidad de mejorar la disponibilidad de datos tanto sobre la movilidad como sobre la dimensión social en todos los países participantes en el Proceso de Bolonia. Se solicitó a la Comisión Europea (Eurostat), junto con Eurostudent, que se obtuvieran datos e indicadores comparables y contrastados que permitieran medir los avances realizados para alcanzar los objetivos globales de la dimensión

social y la movilidad en todos los países de Bolonia, a fin de mejorar los datos disponibles sobre estos aspectos. Estos datos deberían incluir la igualdad de participación en la educación superior así como la empleabilidad de los titulados.

Esta tarea debería realizarse en colaboración con el Grupo de Seguimiento de Bolonia a fin de poder presentar un informe al respecto en la Cumbre Ministerial de 2009.

Empleabilidad.

Paralelamente a la introducción del sistema de estudios de tres ciclos, se encomendó al Grupo de Seguimiento de Bolonia estudiar con todo detalle como incrementar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos así como en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida.

Para ello, se requeriría de la implicación responsable de todos los interesados, Gobiernos, instituciones de educación superior empleadores y otros implicados. Asimismo, se estableció el compromiso de trabajar desde los gobiernos para que los empleos y la carrera profesional en la función pública sea totalmente compatible con el nuevo sistema de titulaciones. Otro de los aspectos relevantes señalados es la necesidad de establecer lazos estrechos entre las instituciones y de cooperar con los empleadores en el proceso de innovación de los estudios basado en los resultados del aprendizaje.

El EEES en un contexto global.

Se solicitó al Grupo de Seguimiento de Bolonia informar en 2009 sobre los progresos globales en estos temas a nivel europeo, estatal e institucional, teniendo en cuenta dos prioridades específicas: mejorar la información disponible sobre el EEES, perfeccionando el sitio web del Secretariado de Bolonia y el Manual de Bolonia de la Asociación de Universidades Europeas, y mejorar el reconocimiento de cualificaciones. En este último aspecto, se solicitó por parte de las instituciones de educación superior, de los centros ENIC/NARIC y demás autoridades competentes en el recono-

cimiento de cualificaciones dentro del EEES, la necesaria amplitud de miras a la hora de valorar las cualificaciones de otras zonas del mundo, así como basar el reconocimiento en los principios de la LRC.

Respecto al balance que el Grupo de Seguimiento debería presentar en la cumbre ministerial de 2009, se realizaron las siguientes apreciaciones:

- Es necesario un mayor desarrollo del análisis cualitativo, especialmente en relación con la movilidad, el Proceso de Bolonia en un contexto global y sobre los aspectos sociales.

- El proceso de balance debe continuar incluyendo los aspectos relativos al sistema de titulaciones y la empleabilidad de los titulados, el reconocimiento de titulaciones y períodos de estudio y la ejecución de todos los aspectos que garanticen la calidad de acuerdo con el ESG.

- Con la perspectiva de un aprendizaje centrado en el estudiante y basado en los resultados de aprendizaje, los nuevos puntos de atención deberían enfocarse de manera integral hacia los marcos nacionales de cualificaciones, los créditos y los resultados del aprendizaje, la formación a lo largo de la vida y el reconocimiento de la formación previa a la educación superior.

Como colofón y dados los retos que con certeza se esperaba que siguiera planteando la globalización, los Ministros previeron la extensión del horizonte de sus acciones más allá de 2010. No obstante, declararon su intención de aprovechar el año 2010, que señalaría el tránsito del Proceso de Bolonia al EEES, como una oportunidad para reiterar su compromiso con la educación superior como elemento clave para lograr que nuestras sociedades sean sostenibles, tanto a nivel nacional como europeo.

Desde esta perspectiva, 2010 sería contemplado como *"una oportunidad para redefinir la visión que motivó la puesta en marcha del Proceso de Bolonia en 1999 y para defender un EEES cimentado en una visión de futuro y en unos valores que van más allá de cuestiones como la estructura y las herramientas."* Se trataría, pues, de

convertir 2010 en una oportunidad para resituar nuestros sistemas de educación superior en una dirección que mire más allá de los temas inmediatos y que los capacite para afrontar los desafíos que definirán nuestro futuro.

Bajo estas consideraciones, se solicitó al Grupo de Seguimiento de Bolonia que analizara cómo podría evolucionar el EEES después de 2010, para informar sobre ello en la siguiente Cumbre Ministerial de 2009. Este informe debería incluir propuestas sobre estructuras de apoyo apropiadas, teniendo en mente que los acuerdos no formales de colaboración establecidos estaban funcionando bien y nos habían ya aproximado a cambios sin precedentes. Asimismo, tomando como base los anteriores informes de situación, los informes Tendencias, y Bolonia desde la perspectiva de los estudiantes, el Grupo de Seguimiento debía preparar para 2010, en colaboración con los miembros consultivos, un informe de evaluación que valorara de forma independiente los avances globales del Proceso de Bolonia desde 1999.

Se determinó que la siguiente cumbre ministerial tendría lugar en Leuven/Louvain-la-Neuve los días 28 y 29 de abril de 2009 y se emplazó al Grupo de Seguimiento para decidir, durante la primera mitad de 2008, sobre el carácter, el contenido y el lugar de la Cumbre Ministerial a celebrar en 2010.

1.1.8. Comunicado de Lovaina/Lovaina La Nueva (2009) – el Proceso de Bolonia 2020 – el Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década

En el preámbulo del comunicado, los Ministros reunidos en Lovaina afirman el papel fundamental de la Universidad y la Educación Superior en la construcción de la Europa del conocimiento, cuyo éxito requiere de forma ineludible la maximización de los talentos y las capacidades de todos sus ciudadanos, una decidida implicación en la formación permanente a lo largo de la vida, y la ampliación de la participación en la educación superior.

Se enfatiza también la importancia tanto del aprendizaje centrado en el estu-

diante como de la movilidad para el desarrollo de las competencias necesarias tanto para conseguir adaptarse a los continuos cambios en el mercado de trabajo propios de una sociedad globalizada y dinámica, como para convertirse en ciudadanos activos y responsables.

Se destacó, asimismo, que la recuperación económica sostenida como salida de la crisis económica y financiera global requiere una educación superior dinámica y flexible, que apueste por la innovación a través de la integración de educación e investigación en todos los niveles.

Dado el papel clave de la educación superior para superar los retos a los que nos enfrentamos y para promover el desarrollo social y cultural de nuestras sociedades, la inversión pública en educación superior se considera de la máxima prioridad. Se reafirmó que, de acuerdo a los principios del EEES, la educación superior es responsabilidad pública y las instituciones de educación superior atienden un amplio conjunto de necesidades de la sociedad a través de la diversidad de sus misiones. Por ello, el objetivo es asegurar que la educación superior cuente con los recursos necesarios para continuar cumpliendo con su amplio abanico de fines, entre los que se cuenta preparar a los estudiantes para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática, prepararles para sus futuras carreras profesionales y permitir su desarrollo personal; crear y mantener una amplia base de conocimiento avanzado, y estimular la investigación y la innovación. Se reafirmó que la necesaria reforma de los sistemas de educación superior y de las políticas que se estaba produciendo, debería continuar firmemente basada en los valores europeos de autonomía institucional, libertad académica e igualdad social y requeriría la plena participación de estudiantes y profesorado.

En el capítulo del recuento de los logros y su consolidación, los Ministros destacaron la permanente cooperación entre gobiernos, instituciones de educación superior, alumnos, profesorado, empresas y demás partícipes en la última década, y reconocieron la significativa contribución de las instituciones y organizaciones europeas al proceso de reforma.

Se constató que el Proceso de Bolonia estaba de hecho conduciendo a una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior, facilitando la movilidad de los alumnos y aumentando la capacidad de las instituciones para atraer a alumnos y estudiantes de otros continentes. La educación superior se estaba modernizando con la adopción de una estructura de tres ciclos y la adopción de las Criterios y Directrices Europeos de Garantía de Calidad (The European Standards and Guidelines for Quality Assurance).

En ese momento ya se había creado el Registro Europeo de Agencias de Calidad y se había producido el establecimiento de marcos nacionales de cualificación ligados al marco global del Espacio Europeo de Educación Superior, basados en los resultados de aprendizaje y en la carga de trabajo. Además, el Proceso de Bolonia había promovido el Suplemento al Diploma y el sistema de transferencia y acumulación de créditos ECTS para aumentar aún más la transparencia y facilitar el reconocimiento.

Los objetivos fijados por la Declaración de Bolonia y las políticas desarrolladas en los años posteriores continuaban siendo válidos en ese momento. Puesto que no se habían alcanzado completamente todos los objetivos, ya se previó que la plena y adecuada implementación de estos objetivos a nivel europeo, nacional e institucional exigiría un mayor impulso y compromiso más allá de 2010.

Desde esta perspectiva, se establecieron líneas de acción prioritarias para la educación superior durante la década siguiente, bajo el lema aprender para el futuro. En términos generales, se debería continuar la búsqueda de la excelencia en todos los aspectos de la educación superior para poder hacer frente a los retos de la nueva era, lo que exige un enfoque constante en la calidad. Las políticas públicas deberán reconocer plenamente el valor de las diferentes misiones de la educación superior, que van desde la docencia y la investigación al servicio a la comunidad y la implicación en la cohesión social y el desarrollo cultural. En el marco de estos principios, las principales acciones propuestas fueron las siguientes:

Dimensión social: acceso equitativo y consecución

Dada la dimensión social de la educación superior, el objetivo es garantizar la igualdad de oportunidades en una educación de calidad. El alumnado de educación superior debe reflejar la diversidad de las poblaciones europeas, por lo que el acceso a la educación superior debe ampliarse fomentando el potencial de los alumnos de grupos infrarrepresentados y proporcionándoles las condiciones adecuadas para que puedan terminar sus estudios.

Para ello, se deberá mejorar el entorno de aprendizaje, eliminar todas las barreras al estudio y crear las condiciones económicas apropiadas para que los alumnos puedan beneficiarse de las oportunidades de estudio en todos los niveles. A este respecto, cada país participante establecería objetivos medibles tanto para ampliar la participación general como para aumentar la participación de los grupos infrarrepresentados en la educación superior, objetivos que deberán alcanzarse al final de la próxima década.

Aprendizaje a lo largo de la vida

El aprendizaje a lo largo de la vida como parte integral de nuestros sistemas educativos está sujeto al principio de responsabilidad pública y será otra de las vías para aumentar la participación. En este ámbito se garantizará la accesibilidad, la calidad de la oferta y la transparencia de la información. Además, el aprendizaje permanente implica que se puedan obtener cualificaciones a través de itinerarios de aprendizaje flexibles, incluyendo estudios a tiempo parcial, así como itinerarios basados en el trabajo.

La Carta de Universidades Europeas para el Aprendizaje Permanente elaborada por la Asociación de Universidades Europeas, ofrece una ayuda útil para definir las necesarias colaboraciones entre las administraciones públicas, las instituciones de educación superior, los alumnos, las empresas y los empleados. Las políticas de éxito para el aprendizaje permanente deben incluir principios y procedimientos básicos para el reconocimiento del aprendizaje previo en función de los resultados de apren-

dizaje, con independencia de si dichos conocimiento, habilidades y competencias fueron adquiridos a través de vías de aprendizaje formales, no formales o informales. El aprendizaje a lo largo de la vida deberá estar apoyado por estructuras organizativas y por la adecuada financiación.

El desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones es un paso importante hacia la implantación del aprendizaje permanente, por lo que se marcó el objetivo de que estuvieran implementados y preparados para la auto-certificación dentro del Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior en 2012. Esto exigiría una continua coordinación entre el EEES y el Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente. Dentro del contexto nacional, la inclusión de las cualificaciones de grado medio dentro del primer ciclo puede ser una manera de ampliar el acceso a la educación superior.

Empleabilidad

El mercado laboral requiere niveles de capacidad y competencias transversales cada vez mayores, por lo que la educación superior deberá dotar a los alumnos de los necesarios conocimientos avanzados, habilidades y competencias a lo largo de toda su vida profesional. La empleabilidad faculta al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades del cambiante mercado laboral.

El objetivo sería elevar las cualificaciones iniciales así como mantener y renovar una mano de obra cualificada a través de una cooperación estrecha entre administraciones, instituciones de educación superior, agentes sociales y alumnos. Esto permitirá a las instituciones responder mejor a las necesidades de los empresarios y que los empleados comprendan mejor la perspectiva educativa.

Se estableció que las instituciones de educación superior, junto con las administraciones y las empresas, mejorarán la provisión, accesibilidad y calidad de sus servicios de orientación profesional y de empleo para alumnos y graduados. Asimismo, se fomentará el trabajo en prácticas incorporado en programas de estudio así como el aprendizaje en el trabajo.

El aprendizaje basado en el estudiante y la misión de enseñanza de la Educación Superior

En este ámbito se subrayó la importancia de la misión de enseñanza de las instituciones de educación superior y la necesidad de una reforma curricular continuada orientada hacia el desarrollo de resultados del aprendizaje.

El aprendizaje centrado en el estudiante requiere el reforzamiento del estudiante individual, nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, estructuras eficaces de apoyo y orientación, y un plan de estudios centrado más claramente en el alumno a lo largo de los tres ciclos. De ahí que la reforma curricular será un proceso continuado cuyo resultado será el desarrollo de recorridos educativos de alta calidad, flexibles y hechos a medida.

Las instituciones de educación superior deberán prestar una especial atención a la mejora de la calidad de enseñanza de sus programas de estudio en todos los niveles. Esto debería ser una prioridad en la futura aplicación de los Criterios y Directrices Europeas para garantizar la calidad.

La educación, la investigación y la innovación

La educación superior debe basarse en todos sus niveles en una investigación y desarrollo de vanguardia, lo que fomentará la innovación y la creatividad en la sociedad. Se reconoce el potencial de los programas de educación superior, incluyendo aquellos basados en la ciencia aplicada, para fomentar la innovación. En consecuencia, sería conveniente incrementar el número de personas con competencias de investigación.

Los programas de doctorado han de ofrecer una investigación disciplinar de alta calidad, así como complementarse cada vez más con programas interdisciplinarios e intersectoriales. Por otra parte, las autoridades e instituciones públicas de educación superior procurarán que el desarrollo profesional de investigadores en fase inicial sea más atractivo

Apertura Internacional

Se continúa instando a las instituciones de educación superior europeas a internacionalizar sus actividades y participar en la colaboración internacional para el desarrollo sostenible. Se promocionará el atractivo y la receptividad de la enseñanza superior europea a través de actuaciones europeas coordinadas.

La competencia a escala internacional se verá complementada por un incremento del diálogo político y de la cooperación en virtud de la asociación con otras regiones del mundo, en particular a través de la organización de los Bologna Policy Fora, con la participación de una variedad de partes interesadas.

En cualquier caso, la educación internacional ha de regirse por los Criterios y Directrices Europeas de garantía de calidad según corresponda en el Espacio Europeo de Educación Superior y estar en consonancia las Directrices de Calidad de la UNESCO / OCDE en materia de Educación Superior Transfronteriza.

Movilidad

La movilidad de los estudiantes, los investigadores en fase inicial y el personal mejora la calidad de los programas y la excelencia en la investigación, y refuerza la internacionalización académica y cultural de la enseñanza superior europea.

Asimismo, la movilidad es importante para el desarrollo personal y la empleabilidad, fomenta el respeto a la diversidad y la capacidad para afrontar otras culturas. Alienta el pluralismo lingüístico, respaldando la tradición plurilingüe del Espacio Europeo de Educación Superior, y aumenta la cooperación y la competencia entre instituciones de educación superior.

Por todo ello, la movilidad deberá ser el sello distintivo del EEES. Desde esta perspectiva, el primer objetivo es aumentar la movilidad, garantizar su alta calidad y diversificar sus tipos y ámbito de aplicación. Se establece el objetivo de que en el año

2020, al menos un 20% de aquellos que se licencien dentro del Espacio Europeo de Educación Superior habrán disfrutado de un período de estudios o de formación en el extranjero.

Dentro de cada uno de los tres ciclos, las oportunidades para la movilidad se crearán dentro de la estructura de los programas de estudios. Las titulaciones y programas conjuntos, así como las ventanas de movilidad se convertirán en práctica común.

Por otra parte, las políticas de movilidad se basarán en una serie de medidas prácticas relativas a la financiación de la movilidad, el reconocimiento, la infraestructura disponible, y la normativa aplicable a visados y permisos de trabajo. Son requisitos necesarios unas trayectorias de estudio flexibles y políticas de información activas, el pleno reconocimiento de los logros de estudio, apoyo al estudio y la plena portabilidad de subvenciones y préstamos.

La movilidad también debería dar lugar a un flujo más equilibrado de entradas y salidas de los estudiantes en todo el Espacio Europeo de Educación Superior y se aspira a una mejor tasa de participación de diversos grupos de estudiantes.

Respecto a la posibilidad de atraer a profesores e investigadores altamente cualificados a las instituciones de educación superior europeas, son requisitos necesarios unas condiciones de trabajo y trayectorias profesionales atractivas, además de la accesibilidad en la contratación internacional. Teniendo en cuenta que los docentes son una parte clave, las estructuras de la carrera académica deberían adaptarse para facilitar la movilidad de profesores, investigadores en fase inicial y otros funcionarios. Se establecerán, además, condiciones generales marco para garantizar un acceso adecuado a la seguridad social y para facilitar la transferibilidad de las pensiones y sus derechos complementarios para personal con movilidad, haciendo el mejor uso de los marcos jurídicos existentes.

Recopilación de datos

Se destacó que un incremento y la mejora en la recopilación de datos ayudarán a supervisar los progresos realizados en la consecución de los objetivos establecidos en los programas de dimensión social, de empleabilidad y de movilidad, así como en otras áreas, y servirán asimismo de base para hacer balance y llevar a cabo una evaluación comparativa.

Herramientas de Transparencia Multidimensional

Se consignó que había varias iniciativas en curso destinadas a desarrollar mecanismos para proporcionar información más detallada sobre las instituciones de educación superior en todo el EEES, a fin de hacer más transparente su diversidad.

Este tipo de mecanismos, incluidos los que ayudan a los sistemas de educación superior y a las instituciones a identificar y comparar sus respectivos puntos fuertes, deberían desarrollarse en estrecha consulta con las principales partes interesadas. Estas herramientas de transparencia han de relacionarse estrechamente con los principios del proceso de Bolonia, en particular, la garantía de la calidad y el reconocimiento, que seguirá siendo nuestra prioridad, y deben basarse en datos comparables e indicadores adecuados para describir los diversos perfiles de las instituciones de educación superior y sus programas.

Financiación

Las instituciones de educación superior han adquirido mayor autonomía, junto con unas expectativas cada vez mayores de respuesta a las necesidades de la sociedad y de responsabilidad. Dentro de un marco de responsabilidad pública, los Ministros confirmaron que la financiación pública sigue siendo la principal prioridad para garantizar el acceso equitativo y el desarrollo sostenible de las instituciones de educación superior autónomas. No obstante, se señaló que debería prestarse mayor atención a la búsqueda de fuentes y métodos de financiación nuevos y diversificados.

En referencia a la estructura organizativa y el seguimiento del Proceso, se consideró adecuada la estructura adoptada hasta entonces, basada en la cooperación entre los gobiernos, la comunidad académica con sus organizaciones representativas, y otras partes interesadas.

Se encomendó al Grupo de Seguimiento de Bolonia la preparación de un plan de trabajo hasta 2012 para avanzar en las prioridades identificadas en este comunicado y en relación con las recomendaciones de los informes presentados a esta conferencia ministerial, que permita la futura integración de los resultados de la evaluación independiente del Proceso de Bolonia.

En particular, se encomendaron las siguientes tareas al Grupo de Seguimiento de Bolonia:

Definir los indicadores utilizados para medir y hacer el seguimiento de la movilidad y de la dimensión social en relación con la recogida de datos;

Reflexionar sobre cómo lograr la movilidad equilibrada en el EEES;

Controlar el desarrollo de los mecanismos de transparencia e informar a la conferencia ministerial de 2012;

Configurar una red, haciendo un uso óptimo de las estructuras existentes, para una mejor información y promoción del proceso de Bolonia fuera del EEES;

El seguimiento de las recomendaciones del análisis de los planes de acción nacionales sobre reconocimiento.

En la elaboración del balance de los progresos realizados, se debería perfeccionar la metodología basada en la evidencia para lo que se solicitaría a Eurostat, junto con Eurostudent y en cooperación con Eurydice que contribuyeran a través de la recopilación de datos pertinentes. La labor de presentación de informes será supervisada por el Grupo de Seguimiento de Bolonia y dará lugar a un informe global que integre las fuentes de la citada conferencia ministerial de 2012.

Se solicitó explícitamente al grupo E4 (ENQA-EUA-EURASHE-ESU) que continuara su cooperación en el desarrollo de la dimensión europea de la garantía de calidad y, en particular, que garantizara que el Registro Europeo de Garantía de Calidad fuera evaluado externamente, teniendo en cuenta las opiniones de los interesados.

Por último, se estableció que la conferencia del aniversario de Bolonia organizada conjuntamente por Austria y Hungría se celebraría en Budapest y Viena, el 11-12 de marzo de 2010. La siguiente conferencia ministerial sería organizada por Rumania en Bucarest los días 27-28 de abril de 2012 y las siguientes conferencias ministeriales se celebrarán en 2015, 2018 y 2020.

1.1.9 2010: Declaración del Espacio Europeo de Educación Superior

1.1.9.1 Comunicado de Budapest-Viena (2010)

En la reunión de los Ministros celebrada el 10 y el 11 de marzo de 2010 se proclama la puesta en marcha del EEES como se previó en la Declaración de Bolonia de 1999. En ella se concibió, para 2010, un EEES internacionalmente competitivo y atractivo, en el que operarían instituciones de educación superior capaces de acometer con éxito sus múltiples funciones en la sociedad del conocimiento. Un EEES caracterizado por la movilidad de los estudiantes que, gracias a la facilidad y reciprocidad en el reconocimiento de sus cualificaciones, podrían seguir los itinerarios de educación que considerasen más adecuados.

Los Ministros señalaron que ha sido una excepcional confluencia de voluntades lo que ha permitido acometer las reformas necesarias para la construcción del EEES. En este sentido, los progresos realizados desde 1999 habrín sido posibles gracias a la estrecha cooperación de las autoridades públicas, las instituciones de educación superior, los estudiantes y el profesorado, y a la colaboración de empleadores, agencias de garantía de la calidad, e instituciones europeas e internacionales. La confianza, la

cooperación y el respeto por los diferentes sistemas de educación superior y por la diversidad de culturas y lenguas constituyen la base de este EES.

De hecho, el Proceso de Bolonia y el EEES en el que ha culminado es un ejemplo de cooperación regional y transfronteriza en el ámbito de la educación superior que ha suscitado el interés de otras partes del mundo y ha aumentado la visibilidad de la educación superior europea en el panorama mundial. Este interés fue bienvenido por los ministros presentes, que reafirmaron su compromiso de intensificar la cooperación futura con otras regiones del mundo. En esta cumbre se incorporó Kazajistán como nuevo miembro, alcanzándose la cifra de 47 países participantes.

En la Conferencia se contemplaron las evaluaciones independientes y los informes de los participantes en el proceso, en los que, si bien se daba cuenta del creciente compromiso de los países con los objetivos y criterios del EEES, se reflejaba también la disparidad en los niveles de consecución de los objetivos por parte de los diferentes países. A pesar de lo conseguido en la implementación de las reformas inherentes al Proceso de Bolonia, lo cierto es que el grado de implementación de algunas de las principales líneas de acción, como la reforma de los grados y del currículum, la garantía de la calidad, el reconocimiento, la movilidad y la dimensión social, variaba significativamente de unos países a otros.

Las protestas de los ciudadanos de algunos países contra la aplicación de algunas medidas, en realidad ajenas al proceso de Bolonia, pusieron de relieve que probablemente algunos de los objetivos y reformas del Proceso de Bolonia no fueron correctamente implementados y explicados. En este sentido, los Ministros se comprometieron a prestar atención a las voces críticas surgidas entre estudiantes y profesores, y a realizar esfuerzos precisos para mejorar la comunicación sobre el Proceso de Bolonia y su comprensión por parte de todos los implicados y de la sociedad en su conjunto. Asimismo, asumieron que la materialización del EEES tal y como ellos lo concebían, requeriría realizar más ajustes y continuar trabajando, con la implicación de estudiantes y profesores, tanto a nivel europeo como nacional e institucional.

Los Ministros ratificaron su compromiso con los objetivos acordados y la agenda establecida para la década siguiente en la Conferencia de Lovaina. Consecuentemente, anunciaron que redoblarían sus esfuerzos para culminar las reformas aún no completadas dirigidas a facilitar la movilidad de estudiantes y profesores, a mejorar de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones de educación superior, a aumentar la empleabilidad de los graduados y a garantizar para todos el acceso a una educación superior de calidad. Reformas que necesariamente deberían realizarse en cooperación con estudiantes, profesores, instituciones de educación superior y otros agentes implicados. Los principios de autonomía y responsabilidad y rendición de cuentas de las instituciones de educación superior son básicos para el EEES, y el papel de la educación superior es clave para el fomento de sociedades democráticas pacíficas y para el aumento de la cohesión social.

Los ministros reafirmaron su convicción de que la comunidad académica en su conjunto desempeña un papel fundamental para la construcción del EEES y para dar la oportunidad a los estudiantes de adquirir conocimientos y competencias que les permitirán tanto el desarrollo de sus carreras profesionales como su propio desarrollo personal viviendo como ciudadanos democráticos. En consecuencia, se subrayó la importancia de mejorar el entorno de trabajo de los profesores para que estos puedan desarrollar plenamente sus funciones. En este sentido, se propuso aumentar el grado de participación de profesores y estudiantes en la implementación y posterior extensión del EEES, tanto a nivel nacional como institucional.

Otra de las recomendaciones se refirió a la promoción del aprendizaje centrado en el alumno, como medio para reforzar al estudiante y proporcionar la mejor solución para diseñar itinerarios de aprendizaje sostenibles y flexibles.

Los Ministros tuvieron asimismo el cuidado de ratificar que la educación superior es una responsabilidad pública, y se comprometieron a que las instituciones de educación superior recibiesen los recursos necesarios dentro de un marco establecido y supervisado por las autoridades públicas, y ello a pesar de la crisis económica.

Expresaron asimismo su convicción de que la educación es el mayor motor para el desarrollo económico y social y para la innovación en un mundo cada vez más basado en el conocimiento. Ello exige aumentar los esfuerzos relativos a la dimensión social del EEES para garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación de calidad, con especial atención a los grupos infrarrepresentados.

Los Ministros solicitaron también al Grupo de Seguimiento de Bolonia que hiciera propuestas en orden a facilitar la completa y adecuada implementación de los principios del EEES, especialmente a nivel nacional e institucional. Entre ellas, el desarrollo de nuevos métodos de trabajo, como el aprendizaje entre pares, visitas de estudios y otras actividades de información compartida.

Todo ello desde el convencimiento de que con el desarrollo, mejora y extensión del EEES y la mejora de las sinergias entre el EEES y el EEI, Europa podría afrontar con éxito los desafíos de la década siguiente.

Se decidió que, a fin de hacer balance y llevar a cabo la agenda de Lovaina, la cumbre siguiente tendría lugar en Bucarest en 2012.

Al igual que en cumbres anteriores, el Grupo de Seguimiento de Bolonia y otras instituciones y asociaciones, presentaron diferentes estudios e informes sobre aspectos del Proceso de Bolonia que fueron utilizados por los Ministros de los países participantes para elaborar sus conclusiones y establecer las líneas de acción futura.

1.1.9.2 Informe de EURYDICE 2010: el impacto del proceso de Bolonia

El Informe de Eurydice: *"Focus on Higher Education in Europe in 2010: The Impact of Bologna Process*", elaborado a partir de información fiable suministrada por todos los países, profundiza en el impacto que el Proceso de Bolonia ha tenido en los países participantes en la primera década del proceso, y ofrece una perspectiva comparada sobre el modo en que se ha acometido la reforma y el desarrollo de la educación superior, tanto desde el punto de vista global europeo como para cada

sistema nacional.

De forma general, el informe refleja que los cimientos del EEES están asentados y que muchas reformas se han llevado a cabo, pero que es preciso continuar trabajando en el ámbito de la cooperación, la mejora de la calidad, la movilidad, la dimensión social, la relevancia de la formación y de las competencias y la igualdad de acceso a la formación.

Ya en su prólogo, el Informe aborda una cuestión clave, la de la Inversión en educación en los países nacionales: "Del mismo modo, debemos garantizar –y esto es algo que cada país ha de decidir en función de sus singulares circunstancias y de sus propios sistemas– un nivel suficiente de inversión en educación superior. La educación es la clave de un futuro mejor, y esta inversión permitirá no solo acelerar el proceso de recuperación, sino también dotar a los individuos y a los países de los conocimientos y las competencias necesarias para prosperar una vez superada la crisis."

El Informe está estructurado en dos grandes partes. En la primera se presenta un panorama comparado de los aspectos más importantes relativos a la implementación del proceso de Bolonia, atendiendo a cinco grandes áreas: las estructuras y herramientas del proceso de Bolonia; la garantía de calidad; la dimensión social de la educación superior; el Aprendizaje Permanente en la educación superior; la movilidad de los estudiantes; y la crisis económica y la educación superior. La segunda parte de la publicación presenta información comparable sobre los sistemas de todos los países firmantes a fin de ofrecer una visión de conjunto de las cuestiones clave del proceso de Bolonia. La información se recogió y se validó en todos los países entre finales de agosto de 2009 y febrero de 2010. El informe, al estar basado en información oficial de naturaleza administrativa, aporta información sobre los sistemas nacionales y analiza las políticas a este nivel, pero no puede explorar con profundidad su impacto sobre las instituciones de educación superior.

Como conclusión general, el Informe destaca la importante modificación de las estructuras de la Educación Superior como consecuencia del Proceso de Bolo-

nia, cuyas reformas se fueron implementando en un momento de una expansión sin precedentes de los sistemas de educación superior. En este sentido, el número de estudiantes aumentó en esa década en prácticamente todos los países, excepto en España, donde el número de alumnos se redujo. A esta evolución de la demografía estudiantil le siguió un aumento del número de Instituciones de Educación superior, que no fue sin embargo ni uniforme ni universal.

Respecto a la evolución de los objetivos y líneas de acción prioritarias a lo largo del proceso, el informe destaca que tanto la financiación de la educación superior como el acceso a la misma, la participación y la movilidad han sido prioridades constantes a lo largo de la primera década del Proceso. Sin embargo, y como ha quedado reflejado en el resumen ofrecido de los acuerdos adoptados en las sucesivas cumbres, el énfasis en las diferentes líneas de acción se fue desplazando, probablemente debido a las diferentes prioridades políticas durante esa década.

Así, si bien los tres objetivos mencionados de movilidad, financiación y acceso, y participación han estado siempre presentes, en la primera mitad de la década el énfasis se puso en la introducción de la estructura de ciclos propia de Bolonia y en la incorporación al proceso, mientras que en 2008-09, ya el interés para la mayor parte de los países se había desplazado hacia otros aspectos, básicamente la garantía de la calidad y el establecimiento de marcos nacionales de cualificaciones.

1.1.10. Bucarest 2012: “Explotando nuestro potencialL: consolindando el EEES”

1.1.10.1. Comunicado de Bucarest 2012

El 26 y 27 de abril de 2012 se reúnen en Bucarest los Ministros de educación de los 47 países del EEES para recapitular los logros del Proceso de Bolonia y acordar las futuras líneas prioritarias para el EEES.

Los principales temas tratados en la cumbre son los siguientes:

INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL FUTURO

Los Ministros constatan que esta cumbre se celebra en un contexto de crisis económica y financiera generalizada que está perjudicando gravemente al bienestar social y que, en el campo de la educación superior, está teniendo también efectos adversos. La crisis está reduciendo la disponibilidad de financiación adecuada y haciendo más inciertas las expectativas de empleo de los graduados.

Una vez más, los responsables de la educación superior manifiestan su convencimiento de que la educación superior es una de las claves para superar la actual situación, pues proporciona las bases para la sociedad del conocimiento.

A partir de este convencimiento, los responsables de la educación superior ratifican el compromiso de que la educación superior cuente con el mayor nivel posible de financiación pública y de otras fuentes de financiación, como inversión para nuestro futuro. Se dará apoyo a las instituciones de educación superior para que creen graduados responsables, creativos, innovadores y críticos, imprescindibles para el crecimiento sostenible de nuestras democracias. En este sentido, uno de los compromisos fundamentales es la lucha contra el desempleo juvenil.

EL EEES AYER, HOY Y MAÑANA

Gracias al compromiso y la implicación de las instituciones de educación superior, del profesorado y de los estudiantes, el EEES ha cambiado la Educación Superior en Europa: las estructuras de los sistemas de educación superior en Europa son ahora más compatibles y comparables, la confianza ha aumentado gracias a los sistemas de garantía de calidad, las cualificaciones tienen un mayor reconocimiento mutuo, ha aumentado el acceso y la participación en la educación superior, los estudiantes disponen de más variadas oportunidades educativas y su movilidad se ha incrementado. En este sentido, podemos concluir que la articulación de un EEES integrado se ha alcanzado.

Esto no significa, sin embargo, que no haya que seguir realizando esfuerzos

para consolidarlo y continuar su progreso. Los Ministros recalcaron la necesidad de una mayor coherencia en las políticas, especialmente en la culminación de la transición al sistema de tres ciclos, en la utilización del sistema de créditos ECTS, en la expedición del Suplemento Europeo al Título, en la mejora de la garantía de la calidad y la implementación de los marcos nacionales de cualificaciones, que incluyan la definición y evaluación de resultados de aprendizaje.

Los objetivos a alcanzar serán: proveer educación superior de calidad para todos, mejorar la empleabilidad de los graduados y extender y ampliar la movilidad como instrumento para un mejor aprendizaje.

OBJETIVO 1: SUMINISTRAR EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD PARA TODOS

Dado que la ampliación del acceso la educación superior es un requisito para el desarrollo económico y el progreso social, se adoptarán medidas para extender dicho acceso y se trabajará para mejorar las tasas de finalización de estudios en la educación superior en todos los países del EEES.

En conexión con la dimensión social de la educación superior, se dirigirán los esfuerzos hacia los grupos infrarrepresentados, de forma que los estudiantes y los graduados de la educación superior sean el reflejo de la diversidad de la población europea y se reduzcan las desigualdades. Asimismo, se proporcionará a los estudiantes adecuados servicios de apoyo, guía y orientación y se establecerán itinerarios educativos flexibles y rutas de acceso alternativas.

Otro de los compromisos reiterados en el ámbito de la provisión de una enseñanza superior de calidad para todos es el de promover en la educación superior el aprendizaje centrado en el alumno, caracterizado por métodos de enseñanza innovadores que impliquen la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje. Para ello se facilitarán los entornos de trabajo y de aprendizaje adecuados.

Como resultado, a lo largo de su formación académica, los estudiantes deberán desarrollar, junto a sus conocimientos y habilidades en las diferentes disciplinas, su independencia intelectual y su confianza en sí mismos, así como la capacidad para evaluar situaciones y tomar decisiones basadas en un pensamiento crítico.

La garantía de la calidad es otro de los pilares básicos para generar confianza y hacer más atractivo el EEES. En este campo, las autoridades se comprometieron a mantener la responsabilidad pública en la garantía de la calidad. Se agradece el trabajo del grupo E4 (ENQA, ESU, EUA y EURASHE) plasmado en su informe sobre la implementación y aplicación de los “Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES” (“European Standards and Guidelines for Quality Assurance” - ESG). Se propone la revisión de los ESG, a fin de mejorar su claridad, transparencia, aplicabilidad y utilidad, incluida la revisión de su alcance. Esta revisión se encomienda al grupo E4 en colaboración con IE (Education International), Bussinesseurope y el Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior (EQAR), que deberá ser remitido al BFUG.

Respecto a la evaluación externa de la calidad, se recomienda a las agencias nacionales de garantía de calidad que se registren en el EQAR (Registro Europeo de Agencias de Calidad). Además, se tiene como objetivo reconocer las decisiones de garantía de calidad de las agencias registradas en el EQAR sobre programas de dobles grados y grados conjuntos.

Por último, en este capítulo, los ministros demandaron la apertura de un diálogo sobre financiación y gobernanza de la educación superior, en el marco de su compromiso de mantener la responsabilidad pública de la educación superior y de la autonomía y responsabilidad de las instituciones de educación superior.

OBJETIVO 2: AUMENTAR LA EMPLEABILIDAD PARA SERVIR A LAS NECESIDADES DE EUROPA

Para ser capaces de contribuir a satisfacer las necesidades del mercado de trabajo y de la sociedad en su conjunto, los graduados deben combinar habilidades y

competencias transversales con el conocimiento específico actualizado. Con el objetivo de mejorar la empleabilidad y el desarrollo personal y profesional de los graduados, se impulsará la cooperación entre empleadores, estudiantes e instituciones de educación superior, especialmente en el diseño de programas de estudio que promuevan y apoyen el espíritu emprendedor, la innovación y el potencial investigador de los graduados.

Otra de las claves para dar respuesta a los continuos cambios del mercado laboral es la educación permanente, y las instituciones de educación superior desempeñan un importante papel tanto en la transferencia de conocimiento como en el impulso del desarrollo regional.

Los Ministros señalaron también que nuestras sociedades necesitan que las instituciones de educación superior contribuyan de forma innovadora al desarrollo sostenible, por lo que la educación superior debe asegurar un vínculo más estrecho entre la investigación, la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles. En consecuencia, los programas de estudio deberían reflejar las cambiantes prioridades en investigación y las disciplinas emergentes, y la investigación debe ser la base de la enseñanza y del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, es importante promover la calidad, la transparencia, la empleabilidad y la movilidad en el tercer ciclo, teniendo en cuenta la importancia de los doctorandos para tender puentes entre el EES y el EEI. Asimismo, se destacó la importancia de mejorar la calidad de los programas del segundo ciclo para conseguir este objetivo de vincular enseñanza, aprendizaje e investigación.

Otra de las cuestiones abordadas como requisito para consolidar el EEES es la necesidad de implementar significativamente los resultados de aprendizaje. Su desarrollo, comprensión y utilización práctica es crucial para el éxito de algunos de los elementos centrales del EEES, como los ECTS, el Suplemento Europeo al Título, el reconocimiento, los marcos de cualificaciones y la garantía de la calidad, que son todos ellos interdependientes. En este ámbito, la recomendación es, por una parte, vin-

cular más estrechamente los créditos de los estudios a los resultados de aprendizaje y a la carga de trabajo del estudiante, y por otra, incluir la consecución de resultados de aprendizaje en la evaluación.

En lo que se refiere a los Marcos de Cualificaciones, los ministros se congratulan de los progresos realizados, ya que su utilización mejora la transparencia y hace a los sistemas de educación superior más abiertos y flexibles. Algunos países no tienen aún establecidos sus Marcos Nacionales de Cualificaciones, que deben ser compatibles con el Marco de Cualificaciones del EEES, por lo que deben redoblar sus esfuerzos en esta dirección para tenerlos a punto a finales de 2012, aprovechando la experiencia y la ayuda de los países que ya los han desarrollado. En cualquier caso, señalan las autoridades, el desafío va más allá del simple establecimiento de los marcos de cualificaciones, pues lo interesante es beneficiarse realmente de la utilidad de este instrumento, que debe formar parte de la realidad cotidiana de empleadores, profesores y estudiantes.

El reconocimiento académico y profesional necesita, de forma ineludible, una interpretación común de los niveles de nuestros marcos nacionales de cualificaciones. Así, las cualificaciones escolares de acceso a la educación superior se corresponderían con el nivel 4 del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF), los niveles 6, 7 y 8 del EQF corresponderían a las cualificaciones del primero, segundo y tercer ciclos respectivamente. Se estudiará como el marco de Cualificaciones del EEES puede tener en cuenta las cualificaciones de ciclos cortos (2 años), que corresponden al nivel 5 del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF).

Por último, los Ministros agradecieron también las claras referencias al sistema de ECTS, al Marco Europeo de Cualificaciones y a los resultados de aprendizaje en la propuesta de la Comisión para la revisión de la Directiva comunitaria sobre el reconocimiento de cualificaciones profesionales.

OBJETIVO 3: REFORZAR LA MOVILIDAD PARA UN MEJOR APRENDIZAJE

Los ministros reafirman que la movilidad es esencial para garantizar la calidad

de la educación superior, mejorar la empleabilidad de los graduados y extender la cooperación transnacional dentro del EEES y con el exterior. Consecuentemente, se adoptó la estrategia "*Movilidad para un mejor Aprendizaje*" como una adenda, que incluye su objetivo de movilidad específico, como parte de la estrategia de internacionalización de la educación superior.

Dado que un apoyo financiero suficiente a los estudiantes es esencial para garantizar la igualdad de acceso y las oportunidades de movilidad, los ministros reiteraron su compromiso de garantizar la plena portabilidad de las becas y préstamos nacionales dentro del EEES, y reclamaron de la UE el apoyo a este empeño a través de sus políticas.

Otro de los elementos nucleares del EEES es el reconocimiento académico y profesional, incluyendo el reconocimiento del aprendizaje informal y no formal, pues tal reconocimiento representa un claro beneficio para la movilidad académica de los estudiantes, mejora las posibilidades de movilidad profesional para los graduados y representa una medida bastante precisa del grado de convergencia y de confianza alcanzado.

Desde esta perspectiva, los ministros se fijan como objetivo remover todos los obstáculos que dificultan el reconocimiento efectivo y adecuado y se muestran dispuestos a trabajar juntos para conseguir, como objetivo a largo plazo del EEES, el reconocimiento automático de grados académicos comparables. En esta dirección, se comprometen a revisar las legislaciones nacionales a la luz de la Convención de Reconocimiento de Lisboa ("*LCR: Lisbon Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*"; Consejo de Europa/UNESCO de 1997) y se recomienda utilizar el European Area of Recognition (EAR) Manual (NUFFIC, Netherlands Organisation for International Cooperation in higher education (2012): "*European Area of Recognition Manual*") como un conjunto de directrices para el reconocimiento de cualificaciones extranjeras y como compendio de buenas prácticas. Asimismo, se alienta a las instituciones de educación superior y a las agencias de garantía de la calidad a que incluyan los procedimientos de reconocimiento institu-

cionales en la garantía interna y externa de la calidad.

En el ámbito de la movilidad se señala también como objetivo la mayor apertura de los sistemas de educación superior y una movilidad más equilibrada dentro del EEES, sugiriéndose la búsqueda de soluciones bilaterales en los casos de desequilibrios significativos.

El desarrollo de programas y grados conjuntos, como parte de un enfoque más amplio del EEES, también mereció la atención de los Ministros, que se comprometieron a remover los obstáculos para su implementación.

Otros dos factores clave para el desarrollo del EEES es la cooperación con otras regiones del mundo y la apertura internacional, por lo que los ministros presentes se comprometieron a proveer directrices para futuros desarrollos de internacionalización del EEES.

MEJORA DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS Y DE LA TRANSPARENCIA PARA APOYAR LOS OBJETIVOS POLÍTICOS

El último de los grandes temas incluidos en el balance del Comunicado de Bucarest se refiere a la mejora experimentada en la calidad de los datos y de la información sobre educación superior. Se señaló la necesidad de contar con datos más específicos y referenciados respecto a indicadores comunes, particularmente referidos a empleabilidad, dimensión social, aprendizaje permanente, internacionalización, portabilidad de becas/préstamos, y movilidad del profesorado y de los estudiantes. Para ello se requirió a Eurostat, Eurydice y Eurostudent que dirigieran la implementación de las reformas y que informaran de todo ello en 2015.

Los Ministros propusieron también el desarrollo voluntario de un sistema de aprendizaje mutuo y revisión entre los países, con promoción de buenas prácticas, que ayudará a examinar el nivel de implementación de las reformas de Bolonia.

Asimismo, se destacó la necesidad de hacer los sistemas de Educación Su-

perior más comprensibles para el público, en especial para los empleadores y los estudiantes. En esta línea, se propusieron apoyar la mejora de los instrumentos de transparencia actuales y crear otros nuevos, basados en evidencia empírica, para adaptarlos a las necesidades de los usuarios. El objetivo sería el acuerdo sobre las directrices de transparencia comunes en 2015.

Además de hacer balance de lo realizado desde la Conferencia de 2010, como en las cumbres precedentes, se trazaron las líneas de acción prioritarias para el período 2012-2015. Estas prioridades se resumen en las siguientes:

A nivel nacional, en colaboración con las instituciones:

- Considerar las conclusiones y recomendaciones del Informe de Implementación de Bolonia 2012
- Reforzar las políticas de extensión del acceso e incremento de las tasas de terminación de la ES, incluyendo medidas para lograr aumentar la participación de grupos infrarrepresentados.
- Fomentar el aprendizaje centrado en el estudiante, los métodos docentes innovadores, y los entornos de trabajo y de aprendizaje motivadores, implicando a los estudiantes y al personal en todas las estructuras de gobierno.
- Permitir a Agencias registradas en el EQAR acreditar en el EEES, cumpliendo con los requerimientos nacionales.
- Mejorar la empleabilidad, el aprendizaje permanente, las habilidades de resolución de problemas y el emprendimiento a través de la mayor y mejor cooperación con empleadores, especialmente en el desarrollo de programas de estudio.
- Asegurar que los Marcos de Cualificaciones, ECTS y el Suplemento al Diploma se basen en los resultados del aprendizaje.

- En los países en los que aún no esté implementado a finales de 2012, redoblar los esfuerzos para acabar la implementación de los Marcos Nacionales de Cualificaciones y establecer una hoja de ruta al respecto.

- Implantar las recomendaciones de la "Estrategia de Movilidad para un Mejor Aprendizaje" y trabajar en favor de la plena portabilidad de becas y préstamos en el EEES.

- Revisar la legislación nacional para cumplir los criterios de la Convención de Reconocimiento de Lisboa y promover el uso del Manual EAR sobre reconocimiento.

- Promover Alianzas de Conocimiento en el EEES, basadas en I+D y Tecnología.

A nivel europeo, en colaboración con todos los agentes implicados en la Enseñanza Superior y como preparación de la Conferencia Ministerial de 2015:

- Pedir a Eurostat, Eurydice y Eurostudent el seguimiento de la implantación de las reformas del proceso de Bolonia y de la "Estrategia de Movilidad para un Mejor Aprendizaje".

- Desarrollar un sistema voluntario de aprendizaje mutuo y revisión con un proyecto piloto en 2013, para promover el .aprendizaje mutuo en el ámbito de la dimensión social de la educación superior.

- Desarrollar una versión revisada de las Directrices y Criterios Europeos de Garantía de la Calidad (ESG) para su adopción

- Promover la calidad, la transparencia, la empleabilidad y la movilidad en el tercer ciclo, y crear vínculos y puentes adicionales entre el EEES y el EEI.

- Revisar la Guía de Uso de ECTS para asegurarse de que refleja los avances en términos de resultados del aprendizaje y reconocimiento de aprendizaje previo

- Coordinar la puesta en práctica de los Marcos de Cualificaciones y explorar

cómo podrían incluirse ciclos cortos en los marcos nacionales

- Examinar las legislaciones y prácticas nacionales en programas y grados conjuntos para eliminar los obstáculos existentes a la cooperación y la movilidad.
- Evaluar la implantación de la estrategia "El EEES en un contexto global"
- Desarrollar directrices del EEES para mejorar las políticas de transparencia.

Se acordó que la siguiente Conferencia Ministerial tendría lugar en Yerevan, Armenia en 2015.

En la Conferencia de Bucarest se adoptaron varios documentos entre los que destacan, como se ha señalado anteriormente, el documento que resume la estrategia de movilidad 2020 del EEES, "Movilidad para un mejor Aprendizaje", que es uno de los ejes centrales de profundización del EEES, y el Informe sobre la Implantación del Proceso de Bolonia "El EEE en 2012".

Por su indudable trascendencia para la política de Educación Superior en los países del EEES durante los próximos años, analizaremos brevemente el contenido de ambos documentos.

1.1.10.2. Movilidad para un mejor aprendijaze

En el documento referido a la estrategia de movilidad, "Movilidad para un mejor Aprendizaje", se establecen los objetivos concretos en el área de la movilidad para los próximos años, que pueden resumirse en los siguientes:

- Todos los países deberán desarrollar sus propias estrategias y políticas de internacionalización y movilidad, con fines concretos y objetivos de movilidad medibles. La movilidad se realizará tanto dentro del EEES como con otras áreas, y se incluirán medidas concretas para aumentar la movilidad y remover los obstáculos a la misma; estas medidas contemplarán aspectos como el reconocimiento de estudios y prácticas realizados en el extranjero, mejora en el uso

de lenguas extranjeras de profesorado y estudiantes o apoyos financieros a la movilidad.

- Se reafirma y se amplía el objetivo de movilidad establecido en Lovaina, añadiendo objetivos adicionales. En este sentido, se precisa el objetivo de Lovaina midiendo la movilidad física en los tres ciclos y se incluyen los períodos cortos de movilidad, de al menos 15 créditos ECTS o tres meses en cualquiera de los tres ciclos. Además de considerar la movilidad saliente, como se estableció en Lovaina, se medirá también la movilidad entrante como posible indicador de atractivo del EEES.

- Se solicita a Eurostat, la Comisión europea y Eurostudent, la obtención de datos e información sobre: grado de movilidad desde y hacia países fuera del EEES; grado y créditos de diferentes tipos de movilidad, incluyendo los períodos cortos de al menos 15 ECTS o tres meses; las estancias de movilidad de investigadores iniciales, profesores, estudiantes y PAS; dimensión social de la movilidad.

- Aumentar la apertura de los sistemas de educación superior y conseguir una movilidad más equilibrada en el EEES.

- Aumentar y tornar más equilibrada la movilidad entre los países del EEES con países de otras áreas.

- Adopción de medidas para remover obstáculos a la movilidad: aumentar la financiación a la movilidad y favorecer la portabilidad de ayudas y préstamos; mejorar la calidad y la relevancia de los períodos de movilidad; garantizar una financiación adecuada de la movilidad por parte de la UE a través de sus programas de educación; aplicación efectiva y generosa de los principios de la Convención de Reconocimiento de Lisboa en la legislación nacional sobre reconocimiento de cualificaciones y de créditos obtenidos fuera; aplicación de medidas que faciliten la movilidad en el ámbito de obtención de visados, residencia, permisos de trabajo etc. ; oferta de servicios de apoyo a los estudiantes

para favorecer la movilidad de grupos infrarrepresentados; apoyo a la enseñanza de lenguas extranjeras en todos los niveles educativos y a la mejora de las habilidades lingüísticas del profesorado.

- Utilizar herramientas de transparencia y de garantía de calidad para promover la movilidad de alta calidad dentro y fuera del EEES. Para ello se animará a la aplicación del marco de cualificaciones del EEES, de los ECTS y del Suplemento al Diploma, y se pretende reforzar el Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR). Asimismo, se potenciará el diálogo en el campo de la garantía de calidad con otras regiones fuera de Europa, considerando incluso la integración de agencias de calidad de fuera de Europa en el EQAR sobre la base de los Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad (ESG).

- Propugnar que los países transmitan la flexibilidad del marco de Bolonia a las instituciones de educación superior y que se restrinja al mínimo la regulación estatal de los cursos. Esto permitiría a las instituciones de educación superior disponer de un margen de maniobra suficiente para intensificar su cooperación y establecer programas conjuntos más fácilmente. Este tipo de programas se beneficiarán también de una mayor flexibilidad normativa, especialmente en el campo de la acreditación y la garantía de la calidad.

- Mejora de la información sobre los programas de estudio para favorecer la movilidad. Entre otras acciones, se acortarán los tiempos de respuesta para las solicitudes de aplicación internacionales, se creará o mejorará en cada país tanto un website nacional, que ofrezca información sobre los programas de estudio de las instituciones de educación superior del país, como estructuras profesionales de apoyo a los estudiantes, vinculados ambos a un website común atractivo y visible para los estudiantes. Asimismo, se solicita al BFUG que se realice un estudio recabando información de estudiantes e instituciones de educación superior para detectar buenas prácticas en el ámbito de la información sobre programas de estudio, admisión, disponibilidad de información etc.

- Mejorar la comunicación sobre los beneficios individuales, institucionales y sociales de los períodos realizados en el extranjero.

- Se reclama por parte de las instituciones de educación superior que implementen sus propias estrategias de internacionalización acordes a su perfil, que presten atención a la movilidad y competencia internacional de su profesorado, que creen estructuras y marcos de condiciones motivadores para la movilidad internacional y que desarrollen otras posibilidades de movilidad como la movilidad virtual o la generación de experiencias internacionales "en casa" para los estudiantes que no participen en la movilidad.

Se acordó que el Grupo de Seguimiento (BFUG) deberá informar sobre los efectos de estas medidas en la reunión ministerial de 2015.

1.1.10.3 Informe de implementación Bolonia 2012

En relación con el Informe de implementación del Proceso de Bolonia en 2012, hay que destacar que se elaboró basándose en datos fidedignos, tanto cuantitativos como cualitativos, facilitados por cada país, armonizando en un solo estudio las aportaciones de oficinas estadísticas que antes operaban por separado (Eurydice, Eurostat y Eurostudent), bajo la supervisión del Grupo de Seguimiento de Bolonia, en concreto del grupo de trabajo encargado de coordinar todos los aspectos del proceso de información. En cualquier caso, este grupo de trabajo colaboró estrechamente con los grupos de trabajo del BFUG encargados de la movilidad, la dimensión social, la apertura internacional, los marcos de cualificaciones y el reconocimiento

El informe utiliza fundamentalmente información oficial relativa a legislación, normativa y políticas nacionales, complementada con datos estadísticos recopilados por Eurostat y por los datos de las encuestas sobre la población estudiantil europea facilitados por Eurostudent. Los datos de Eurostat provienen de estadísticas y bases de datos oficiales, aunque Eurostat también llevó a cabo una recogida de datos espe-

cífica para países del EEES que no suelen estar incluidos en sus estudios estadísticos.

A partir de toda esta información, el Estudio ofrece una panorámica comparativa sobre el grado de implantación del Proceso de Bolonia desde varias perspectivas, sobre cómo se han abordado las reformas en la educación superior y sobre la modernización de los sistemas nacionales, ofreciendo indicaciones claras acerca de los desafíos a los que habrá que hacer frente en el futuro.

Este Informe se realiza a petición de la cumbre ministerial de Lovaina, en el contexto de los objetivos básicos marcados en esa Conferencia para la década de 2010 a 2020: concluir las reformas estructurales y ahondar en su implementación; implantar una educación superior de calidad, vinculada a la investigación y al aprendizaje permanente, y que promueva la empleabilidad; lograr que la dimensión social se convierta en una realidad, garantizando que el alumnado que accede a la educación superior y la finaliza sea un reflejo de la diversidad de la población de las naciones europeas; garantizar que al menos un 20% de quienes se titulan en el Espacio Europeo de Educación superior (EEES) han completado un periodo de estudios o de formación en el extranjero. En último término, es importante destacar que la dimensión social de la educación impregna todos los objetivos y líneas de acción del Proceso de Bolonia, apuntalando en realidad todos los fundamentos del EEES.

El Informe se estructura en siete capítulos que hacen referencia a los objetivos y a las dimensiones básicas del EEES:

- El contexto del Espacio Europeo de Educación Superior
- Titulaciones y cualificaciones
- La garantía de calidad
- La dimensión social de la educación superior
- Resultados prácticos y empleabilidad

- Aprendizaje permanente
- Movilidad

A continuación ofreceré un breve resumen de las conclusiones del Informe respecto a cada uno de estos capítulos.

1.1.10.3.1 El contexto

En el primero, dedicado al contexto del EEES, se realiza una comparación del tamaño de la población estudiantil de los países del EEES y de las tendencias de participación entre los 18 y los 34 años. Asimismo, se observa en qué medida se tienen en cuenta las perspectivas demográficas en la normativa que regula la educación superior. Otro de los aspectos relevantes a la hora de contextualizar el estudio es la diversidad de instituciones de educación superior en los países del EEES, ilustrada también en este capítulo. Por último, se analiza una cuestión muy importante para la financiación de la educación superior, más aún en la actual situación de crisis económica, los diferentes niveles del gasto público en educación superior por países y su evolución en los últimos años.

LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL

Respecto al tamaño de la población estudiantil, el rasgo más sobresaliente es la gran disparidad existente entre países. Los siguientes datos referidos a 2008-09 ilustran esta afirmación: Rusia, con sus casi 10 millones de estudiantes de educación superior, poseía más del 25% del total de estudiantes del EEES, mientras que Rusia, Turquía, Ucrania, Alemania y el Reino Unido sumaban más del 50%. Otros países, Francia, Polonia, Italia y España, contaban con más de 1,5 millones de estudiantes. En otros 14 países los estudiantes no alcanzaban los 200.000.

La evolución de la población estudiantil entre 2003/04 y 2008/09 ha sido también muy heterogénea. En esos cinco años el número de alumnos creció en más de un 10% en la mitad de los países del EEES, pero en seis países, entre los que se

encuentra España, disminuyó y en otros 6 aumentó más del 40%.

Las variaciones en la población estudiantil dependen de la evolución demográfica, entre otros factores; por ello, es necesario analizar también las tendencias de participación en educación superior. Esta se incrementó en un tercio entre 1999 y 2009, reflejando la tendencia continua a la masificación de la educación superior. La evolución de las tasas de participación confirma lo señalado para la población estudiantil, aunque su aumento tampoco fue uniforme. España es el único país que presenta un descenso continuado de las tasas de participación durante esa década.

Por otra parte, un 60% de los países toman explícitamente en cuenta las perspectivas de evolución demográfica en el diseño de su normativa de educación superior. Muchos países manifiestan su preocupación por la disminución de la población joven y el efecto que estos cambios tendrán sobre la participación y la financiación de la educación superior.

LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En relación con las instituciones de educación superior, se aprecia una gran heterogeneidad en los países del EEES, tanto en lo relativo a su número como a su tipología. Fundamentalmente, se aprecian diferencias en cuanto a su orientación, académica o profesional; su titularidad, pública o privada; o su financiación, pública o privada; aunque también puede haber otros tipos de diferencias en función del contexto específico del país.

Los datos parecen indicar que, al menos en la práctica, las diferencias en la orientación (académica versus profesional) se están diluyendo, por lo que en el Informe no se realiza una taxonomía en función de esta dimensión. Esta circunstancia se debe al menos en parte al Proceso de Bolonia.

Atendiendo básicamente a si las fuentes de financiación son primordialmente públicas o privadas, resulta útil la distinción entre instituciones públicas y privadas, porque en la inmensa mayoría de los países del EEES existen instituciones de edu-

cación superior de los dos tipos. El peso relativo de las instituciones privadas difiere entre países: mientras que en algunos existen más centros privados que públicos, en otros el número de instituciones privadas es relativamente pequeño en comparación con las públicas. En seis países (Andorra, Comunidad francesa de Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Grecia e Italia) solo existen instituciones de educación superior públicas.

EL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Por último, para acabar de contextualizar el estudio, se analizan las cuestiones relativas al gasto público en educación superior. Dado que la mayoría de las instituciones de educación superior europeas se financian básicamente con fondos públicos, es interesante comparar los niveles de gasto público en educación superior por países, para lo que se utilizaron los datos de Eurostat. Para obtener una visión de general de las diferencias y semejanzas entre países, los indicadores utilizados deben ser contemplados en su conjunto, y no de forma individualizada. Además, los datos más recientes eran en ese momento los referidos a 2008, por lo que no reflejan los efectos de la crisis económica, que ha tenido un impacto significativo sobre el gasto público en muchos de los países del EEES.

Uno de los indicadores del gasto público en educación superior es el nivel de gasto público en relación con el PIB que “representa el porcentaje de los ingresos disponibles, generados por un sistema económico, que se destinan a la educación superior” (Eurostat y Eurostudent 2009, p.75). Según los datos disponibles, en 2008 el gasto público anual en educación superior en relación al PIB más elevado fue el de Dinamarca y Noruega (más de un 2%), mientras que el menor fue el de Eslovaquia (0,78%). Dentro del EEES, el gasto público medio en educación superior rondaba el 1,15% sobre el PIB.

El total de gasto público en educación superior se puede descomponer en gasto básico en educación, que incluye las becas y ayudas económicas a los estudiantes, el gasto directo asignado a servicios complementarios y el dedicado a actividades de

I+D. En todos los países el gasto directo en servicios complementarios constituye una parte poco significativa del total, mientras que la inversión en I+D puede suponer casi la mitad del total del gasto en educación superior, como sucede en Suiza (49%), Portugal (47%) y el Reino Unido (46%). El porcentaje que representan las ayudas a los estudiantes influye en el nivel de gasto total. Por ejemplo, en Dinamarca y en Noruega las ayudas que reciben los estudiantes representan una proporción considerable del gasto público en educación.

También resulta ilustrativa la comparación del peso relativo del gasto público en educación superior respecto al total del gasto público de cada país. Esta comparación arroja que los países que en 2008 destinaron una mayor proporción de su gasto público a la educación superior fueron Noruega (5,14%), Chipre (4,38%) y Dinamarca (4,13%), mientras que en el otro extremo se encontrarían Italia (1,69%) y Reino Unido (1,76%). La media dentro del EEES se situaría en un 2,76% para ese mismo año. España se situó por debajo de la media, con un 2,56%.

El tercer indicador de gasto público en educación superior considerado en el estudio, el total de gasto anual en instituciones de educación superior por cada estudiante equivalente a tiempo completo, *"refleja la inversión que realiza un país en relación con su volumen de población estudiantil*" (Eurostat y Eurostudent 2009, p.77). Los países con un valor más alto de este indicador en 2008 son Suecia, Noruega, los Países Bajos y Dinamarca (más de 13.000 euros EPA), mientras que el más bajo es el de Letonia, Lituania, Bulgaria, Polonia y Estonia (menos de 5.000 euros EPA). En el caso de España este gasto anual por estudiante equivalente a tiempo completo era de 10.363 euros. La mediana de este indicador dentro del EEES es de 8.087 euros EPA.

No obstante, existe una correlación positiva entre riqueza del país (medida a través del PIB per cápita) y tasa de gasto por alumno, por lo que las conclusiones derivadas de la comparación por países de aquel indicador (total de gasto anual en instituciones de educación superior por cada estudiante equivalente a tiempo completo) deben ser matizadas y complementadas comparando la proporción del gasto por alumno sobre el PIB per cápita en los diferentes países. Esta comparación no altera

sustancialmente la ordenación de los países surgida de la utilización del indicador en términos absolutos, pero sí resitúa a algunos de los países con PIB más reducidos que están haciendo un esfuerzo relativo importante, como Croacia y Bulgaria.

El análisis de la situación del gasto público en educación superior en el EEES requiere, especialmente en esta época de crisis económica, estudiar su evolución en el tiempo en los diferentes países. El informe de Eurydice Modernización de la Educación Superior en Europa revela que varios países efectuaron recortes presupuestarios entre 2008/09 y 2009/10. Los más severos se registraron en Irlanda, Letonia e Islandia. No obstante, entre 2009/10 y 2010/11 el gasto en educación superior se incrementó en la mayoría de los países, en parte gracias a la puesta en marcha de paquetes de incentivos. Aun así, algunos países, especialmente Islandia, Irlanda y Grecia, llevaron a cabo considerables recortes presupuestarios en ese periodo. Además, si se consideran de forma acumulativa (desde 2008 en adelante), los recortes presupuestarios en educación superior fueron más drásticos, como informa la EUA, sobre todo en Hungría, Grecia, Islandia, Italia, Irlanda, Letonia y el Reino Unido. Solo en algunos casos (por ejemplo, en el Reino Unido –Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) el gasto público ha sido sustituido por aportaciones privadas (por ejemplo, las tasas que pagan los titulados). A este respecto en algunos otros países se ha registrado posteriormente una sustitución de este tipo, al menos parcial, con los consecuentes efectos no deseados sobre la igualdad de oportunidades de los estudiantes.

En cualquier caso, la respuesta ante la crisis en forma de recortes presupuestarios en educación superior no ha sido uniforme. A este respecto, el informe señala que se puede diferenciar tres grupos de países dentro del EEES. En el primero no se observa un descenso en el gasto público en educación superior tras el comienzo de la crisis (ni de 2008 a 2009, ni de 2009 a 2010). Al contrario, el gasto público en educación superior se vio considerablemente incrementado en algunos de ellos en al menos uno de los años posteriores a la crisis, especialmente en Luxemburgo, Bulgaria, Malta y Portugal (aunque en el último caso ya se había producido un recorte considerable antes del inicio de la crisis, entre 2006 y 2007). En el segundo grupo de países, aunque el gasto público en educación superior sufrió una reducción después

del 2008 (al menos durante un año), dichos recortes no superaron el 5% y/o se vieron compensados por un incremento en otro de los años posteriores a la crisis. Por último, el gasto público en educación superior disminuyó considerablemente en el tercer grupo de países. El descenso más notable se observa en Irlanda (34,6% entre 2008 y 2009) y Rumanía (31,7% entre 2008 y 2009, y un 10,2% entre 2009 y 2010). Algunos otros países incluidos en este grupo también experimentaron un crecimiento relativamente elevado de su gasto en educación superior antes de la crisis. En cualquier caso, el valor medio de los cambios producidos entre 2008 y 2009 fue negativo, con una disminución de un 2,2% en el gasto público en educación superior. (Informe de implementación del Proceso de Bolonia en 2012, pp 27-28).

1.1.10.3.2. Titulaciones y cualificaciones

En este capítulo se analiza la implantación y evolución de las estructuras y herramientas básicas relativas al reconocimiento dentro del Proceso de Bolonia. El primer bloque está dedicado a la implantación del modelo de titulaciones organizado en tres ciclos. El segundo trata de las herramientas de Bolonia: los Marcos Nacionales de Cualificaciones, el sistema ECTS y el Suplemento al Título. Por último, el tercer apartado se ocupa del estado de la implementación de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento (LRC).

LA ESTRUCTURA DE CICLOS

Respecto a la estructura de ciclos, el informe revela que en todos los países existían aún programas que no se ajustaban a la estructura de Bolonia. No obstante, la introducción de la estructura en tres ciclos en la mayoría de las instituciones y programas constituye uno de los logros más significativos del proceso. En la mayoría de los casos, los programas que no se adaptan estrictamente a la estructura de Bolonia están relacionados con las profesiones reguladas (por ejemplo, medicina, farmacia y arquitectura), aunque algunas otras áreas también se ven afectadas.

El indicador utilizado fue el porcentaje de estudiantes matriculados en programas integrados en el modelo de Bolonia. En 2010-11, en diez de los treinta y cuatro países sobre los que se tienen datos, todos los estudiantes estaban ya matriculados en programas organizados de acuerdo a la estructura en dos ciclos prevista en Bolonia. En algunos países, especialmente en Andorra y España (menos del 25%), aunque también en Austria, Alemania, el Vaticano y Eslovenia, este indicador es relativamente bajo. Esto se debe bien a que los cambios en la legislación que establece la transferencia a las estructuras de Bolonia se adoptaron relativamente tarde, o bien a que los plazos límite para poner en marcha las reformas también han sido tardíos. Otra de las cuestiones pendientes es la integración o vinculación de los programas de ciclo corto al primer ciclo, que aún no se ha producido en muchos países del EEES, e incluso en ocasiones, ni siquiera se consideran parte del sistema de educación superior.

En cuanto a la duración y número de créditos de cada ciclo, no existe un modelo único para la estructura en tres ciclos y los modelos no solo varían entre países, sino también dentro de cada país. Sobre todo en los estudios de primer ciclo, en los que encontramos que en muchos países del EEES coexisten en el primer ciclo programas de 180 créditos ECTS con otros de 240 créditos ECTS, junto con programas con una configuración diferente. En la Comunidad flamenca de Bélgica, en Francia, Italia, Liechtenstein y Suiza solo se utiliza el modelo de programas de grado de 180 créditos ECTS. También prevalece el modelo de 180 créditos ECTS (con más del 75% de los programas) en otros quince sistemas de educación superior. En algunos países –Armenia, Chipre, Georgia, Kazajstán, Turquía y Ucrania– existe un modelo único de 240 créditos ECTS, que también predomina en más del 75% de los programas de Azerbaiyán, Bosnia Herzegovina, Bulgaria, Grecia, España y Letonia. También debería incluirse a los Países Bajos en este grupo, dado que, aunque su porcentaje de programas de 240 créditos ECTS ronda el 45%, el porcentaje de alumnos matriculados en ellos representa el 70%.

La situación en el segundo ciclo es ligeramente más homogénea, dado que la mayoría de los países han adoptado el modelo de 120 créditos ECTS. En cuanto al desarrollo de los estudios de doctorado como programas de tercer ciclo, se observa

una enorme diversidad en los programas de doctorado, tanto dentro de los países como de las propias instituciones, sobre todo en lo referente a su duración, a los marcos institucionales y al uso del sistema ECTS. Así, se pueden encontrar desde programas de educación superior estructurados, encuadrados en distintos tipos de escuelas de doctorado o de postgrado, a investigación independiente supervisada.

La progresión entre los diferentes ciclos es otra de las cuestiones recurrentemente destacadas en el Proceso de Bolonia (Declaración de Bolonia, Comunicados de Berlín, Bergen y Londres). Los sucesivos comunicados emitidos durante el Proceso de Bolonia insisten en la importancia de completar cada uno de los ciclos para acceder al siguiente, y también destacan que persisten obstáculos tanto para el paso del primer al segundo ciclo como del segundo al tercero. También es necesario tener en cuenta que el tamaño real de las cohortes de alumnos que en la práctica promocionan de un ciclo al siguiente difiere enormemente de unos países a otros. En algunos, las elevadas tasas de progreso del primer al segundo ciclo podrían indicar que el primero aún no se ha desarrollado como una cualificación que dé acceso al mercado laboral.

A pesar de la escasez de datos fiables sobre el grado de implantación de programas y títulos conjuntos, la información disponible apunta a que la situación dentro del EEES es bastante heterogénea.

HERRAMIENTAS DE BOLONIA: CRÉDITOS ECTS, SET Y MARCOS NACIONALES DE CUALIFICACIONES

El segundo bloque de este capítulo se refiere a la implementación de las herramientas de Bolonia: sistema de créditos ECTS, Suplemento al Título y Marcos Nacionales de Cualificaciones, cuyo funcionamiento óptimo depende en última instancia de la comprensión e implementación del enfoque basado en los resultados de aprendizaje.

MARCOS NACIONALES DE CUALIFICACIONES

El proceso de Bolonia pretende la creación de unos Marcos Nacionales de

Cualificaciones en los que se describa cada una de las cualificaciones según su nivel, carga de trabajo, resultados de aprendizaje, competencias y perfil, que sean compatibles con el marco europeo de Cualificaciones para el EEES. Estos Marcos Nacionales de Cualificaciones deberían haber estado preparados en 2012. A este respecto, el Informe concluye que se está muy lejos de lograr este objetivo y los progresos hechos en este ámbito se han visto retrasados por diversos factores. Aún más, cuando el proceso de implantación formal de los marcos Nacionales de Cualificaciones esté culminado, habrá que conseguir que su aplicación práctica y cotidiana sea una realidad para que sean realmente útiles.

En el momento de elaborar el Informe, solo la Comunidad flamenca de Bélgica, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Malta, los Países Bajos, Portugal, Rumanía y el Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia) habían concluido ya las diez fases para la implantación de los marcos de cualificaciones. Otros trece sistemas de educación superior estaban prácticamente en condiciones de unirse al primer grupo en 2012. El siguiente grupo de dieciocho países habían integrado el Marco Nacional de Cualificaciones en su legislación o en instancias superiores a nivel político, grupo en el que se encontraba España, o, como era el caso de Azerbaiyán, Bosnia Herzegovina, Croacia, Finlandia, El Vaticano y Luxemburgo, habían concluido las conversaciones preliminares y fundamentales con todas las partes interesadas. Chipre y Eslovenia habían preparado y acordado la propuesta sobre la estructura de los niveles, los descriptores de cada nivel y los intervalos de créditos. Por su parte, Bulgaria, Grecia, Kazajstán y Ucrania estaban aún en las fases preliminares del proceso de implantación y todavía no habían esbozado ni acordado las propuestas para la estructura de su Marco Nacional de Cualificaciones.

EL SISTEMA DE CRÉDITOS ECTS

Por su parte, la implantación adecuada del sistema ECTS resulta esencial para poder alcanzar los objetivos de Bolonia al proporcionar transparencia a los programas y facilitar el reconocimiento de los resultados de aprendizaje adquiridos en otras instituciones, del mismo país o del extranjero, y también los que se han adquirido fuera del

sistema de educación formal. Por todo ello, conseguir generalizar el uso del sistema de créditos ECTS es una de las líneas de actuación prioritarias de Bolonia.

En las primeras etapas el principal desafío es transformar el sistema ECTS de un sistema para la transferencia de créditos a otro que permita genuinamente la transferencia y la acumulación. En la actualidad, el aspecto más complejo es vincular todos los componentes de un programa con los resultados de aprendizaje. En el momento de realizar el Informe, en treinta y cuatro países del EEES, entre los que se contaba España, el sistema ECTS ya estaba sólidamente implantado (entre un 75% y un 100% de los programas se utiliza el sistema ECTS y además el crédito ECTS está ligado a los resultados de aprendizaje). Además, no existían ya países en los que los créditos ECTS se asignaran a menos del 50% de los programas.

En general, parece que en 2010-11 prácticamente se había concluido ya la puesta en marcha del sistema ECTS como herramienta de transferencia y acumulación a la hora de cuantificar el trabajo de los estudiantes. En cualquier caso, de los datos disponibles se infiere que la vinculación de los créditos a los resultados de aprendizaje está menos extendida que el uso del sistema ECTS de transferencia y acumulación.

EL SUPLEMENTO EUROPEO AL TÍTULO

La tercera herramienta cuya implantación se analiza en el Informe, el Suplemento al Título, es vital también para aumentar la transparencia en el EEES. El indicador que se utiliza a este respecto indica que el valor máximo se obtendría cuando el Suplemento al Título es expedido de forma automática y gratuita, en un idioma europeo de uso generalizado, y es obtenido por todos los graduados. En este sentido, los datos indicaban que en 2010-11 veinticinco países cumplirían con todas esas condiciones, en catorce países no se expedía de forma automática aunque se cumplían todas las demás condiciones, en cinco solo algunos titulados lo recibían gratuitamente y de forma automática, y en tres países solo algunos titulados lo reciben y previo pago de una tasa administrativa. No había ningún país en el que no se hubiera empezado

a emitir el Suplemento al Título. Por lo tanto, aunque existen algunas deficiencias, podemos concluir que la implantación del Suplemento al Título estaba ya bastante avanzada.

EL RECONOCIMIENTO DE CUALIFICACIONES

Por último, para cerrar este capítulo, el Informe se ocupa de analizar la implantación del Reconocimiento de cualificaciones, concluyendo que a pesar de que la mayoría de los países que conforman el EEES han firmado y/o ratificado la Convención de Lisboa para el Reconocimiento (LRC), es necesario mejorar la implementación de dichas medidas en la práctica.

La inclusión del reconocimiento de los títulos obtenidos en el extranjero y/o de los periodos de estudios realizados en otro país en los sistemas de garantía de calidad de la educación superior podría facilitar este proceso. Solo catorce países, entre los que se contaba España, integraban ya la evaluación de las políticas de reconocimiento en los sistemas externos de garantía de calidad, mientras que en la mayor parte de los países esas políticas no eran evaluadas.

En este sentido, el BFUG recomienda que se avance en la dirección de estrechar los vínculos entre la garantía de calidad y los procesos de reconocimiento, y propone que las instituciones de educación superior y las agencias de garantía de calidad incluyan los protocolos para el reconocimiento de la Convención de Lisboa entre las cuestiones analizadas por los sistemas de garantía de calidad internos y externos.

1.1.10.3.3 La garantía de la calidad

El capítulo dedicado a la garantía de calidad analiza los avances en el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad dentro del EEES, tanto en lo que se refiere a la garantía de calidad externa como a la interna. En concreto se intenta determinar en qué medida se ajustan los sistemas de garantía de calidad a los Criterios y Directrices sobre Garantía de Calidad en el EEES (ESG). Asimismo, se repasan las principales diferencias entre los distintos sistemas europeos de garantía de calidad, y se realiza

un seguimiento de la evolución hacia una mayor internacionalización de la garantía de calidad. Los progresos logrados en el ámbito de la garantía externa de calidad, incluyendo la participación de los distintos agentes implicados, es también objeto de atención. Por último, se examinan los avances en los sistemas de garantía interna de calidad.

LOS CRITERIOS Y DIRECTRICES EUROPEOS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD

La mejora de la calidad de la educación superior y la creación de sistemas de garantía de calidad ha sido una prioridad para todos los países europeos del EEES, como elemento clave para crear confianza entre todas las partes implicadas. En 2005 se adoptaron los Criterios y Directrices Europeos de garantía de calidad (ESG), cuya aprobación impulsó significativamente la cooperación europea en este ámbito. Otro de los hitos importantes en el ámbito de la calidad a nivel europeo fue la creación en 2008 del Registro Europeo de Garantía de Calidad en la Educación Superior (EQAR), en el que ya se habían inscrito veintiocho agencias de trece países en enero de 2012. Austria, Bélgica, Bulgaria, Croacia, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Irlanda, los Países Bajos, Rumanía y España ya contaban en esa fecha con, al menos, una agencia inscrita en el EQAR.

LOS SISTEMAS EUROPEOS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD

Aunque prácticamente todos los países del EEES han creado algún sistema externo de garantía de calidad, y a pesar de la adopción de los Criterios y Directrices comunes para el EEES, existen diferencias relevantes tanto en lo relativo al enfoque como a la filosofía de estos sistemas.

La garantía de calidad se puede centrar fundamentalmente en las instituciones o en los programas, o en ambos, y esta es una diferencia significativa. Resulta bastante significativo que la inmensa mayoría de los sistemas de garantía de calidad se centren en una combinación de instituciones y programas, en lugar de ocuparse solo de los programas o de las instituciones; ello sugiere que, si bien en las primeras eta-

pas de desarrollo de los sistemas de garantía externa de calidad los esfuerzos suelen concentrarse en la evaluación de programas, con el tiempo a menudo pasan a centrarse en las instituciones. No obstante, rara vez desaparece por completo la atención a los programas de estudios y, por tanto, los sistemas de garantía de calidad están ganando en complejidad al tiempo que evolucionan.

La segunda diferencia tendría que ver con la capacidad de la agencia u organismo nacional encargado de la garantía de calidad de autorizar el funcionamiento de las instituciones o los programas. Probablemente, la garantía de calidad se perciba como un elemento de carácter fiscalizador en aquellos sistemas donde las agencias u organismos responsables de la garantía de calidad tienen potestad para autorizar o no el funcionamiento de programas y/o instituciones, o donde asesoran a los gobiernos respecto a dichas decisiones. En esos casos, su cometido fundamental es garantizar que se cumplen los umbrales mínimos de calidad, aunque las agencias pueden tener otras responsabilidades. En otros sistemas, las agencias de garantía de calidad informan sobre la gestión de la calidad que hacen las instituciones y, aunque su cometido es “solo” asesorar, el objetivo que persiguen es la mejora de la calidad. En estos casos, los sistemas se centran en capacitar a las instituciones de educación superior para ser responsables de la mejora de la calidad.

De acuerdo con esta categorización, la mayoría de los sistemas de garantía de calidad tienen un carácter preferentemente supervisor o fiscalizador. También resulta interesante señalar que no todas las evaluaciones que llevan a cabo las agencias “supervisoras” producen un impacto en la financiación de las instituciones o de los programas.

LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA GARANTÍA DE LA CALIDAD

Otra de las cuestiones relacionadas con la garantía externa de calidad tratada en el Informe es la posibilidad de que las agencias extranjeras, inscritas en EQAR y que aplican los ESG, evalúen a las instituciones de educación superior, posibilidad que puede entenderse como indicador de confianza mutua y que está en la raíz de la

creación de los ESG y del EQAR. No obstante, puesto que la competencia nacional sobre la garantía de calidad podría sentirse amenazada por tales prácticas, no parece muy probable que la evaluación por parte de agencias no nacionales se convierta en práctica común dentro del EEES, especialmente en aquellos sistemas en los que el resultado principal de los procesos de garantía de calidad es la decisión de autorizar el funcionamiento de programas o instituciones.

Algunos sistemas de educación superior señalan que, si bien sus instituciones de educación no tienen potestad para optar por ser evaluadas por una agencia extranjera, si tienen la libertad de solicitar la acreditación de determinadas áreas de estudio por parte de organismos de acreditación internacionales, en muchas ocasiones para aumentar su prestigio. No obstante, también debería tenerse en cuenta que el panorama en este ámbito está evolucionando muy rápidamente.

AVANCES EN LOS SISTEMAS DE GARANTÍA EXTERNA DE LA CALIDAD

En el estudio se incluyen tres indicadores de garantía de calidad: el desarrollo de los sistemas externos de garantía de calidad, en el nivel de participación de los alumnos y en el grado de participación internacional en los procesos de garantía externa de calidad.

Respecto al primero de los indicadores, grado de desarrollo de los sistemas de garantía externa de calidad, incluye como elementos para evaluar el grado de exhaustividad del sistema (si se aplica o no a todas las instituciones de educación superior y a todos los programas), el abanico de cuestiones fundamentales de las que se ocupa (enseñanza, servicios de apoyo al alumnado y garantía interna de calidad) y si ha recibido o no una evaluación positiva de acuerdo con los ESG.

En ningún país se da la ausencia total de un sistema adecuado de garantía de calidad. En seis países se habían establecido agencias nacionales de garantía de calidad u otros organismos responsables de la garantía de calidad, pero dichas instituciones aún no han sido evaluadas de acuerdo con los ESG. Asimismo, dichos sistemas no evalúan todos los aspectos claves dentro de la garantía de calidad. Die-

cisiete países contaban ya un sistema de garantía de calidad integral que se ocupa de todos los aspectos prioritarios de la garantía de calidad pero cuyas agencias aún no habían sido satisfactoriamente evaluadas de acuerdo con los ESG. Veinticuatro países contaban con un sistema de garantía de calidad que había sido evaluado de acuerdo con los Criterios y Directrices Europeos, pero en seis de ellos alguno de los elementos principales de la garantía de calidad no está presente (enseñanza, apoyo al alumnado y garantía interna de calidad), mientras que los otros dieciocho cumplían con todos los requisitos.

El indicador referido a la participación estudiantil considera la participación de los estudiantes en todos los aspectos de los sistemas de garantía de calidad: en las estructuras de gobierno, en los equipos de evaluación, en la preparación de los informes de autoevaluación, en los procesos de toma de decisiones y en los procedimientos de seguimiento, cuestiones esenciales en las que deberían tenerse en cuenta tanto las opiniones como los puntos de vista del alumnado.

En este aspecto, los resultados generales revelan que aún existe un margen considerable de mejora. Solo once sistemas de educación superior demostraban que sus alumnos participan de manera sistemática en todas estas facetas de los sistemas de garantía de calidad. No obstante, un número considerable, otros once, afirmaba que sus alumnos participan en todas excepto en una de las áreas anteriores, pues los estudiantes no se implican en los mecanismos de seguimiento. En trece sistemas educativos los alumnos participan de forma sistemática en tres de las cinco áreas, no participando ni en los mecanismos de seguimiento ni, generalmente, en los procesos de toma de decisiones que resultan de las evaluaciones. En otros cinco países los estudiantes solo participan en dos de las áreas indicadas, mientras que en siete países sus alumnos están ausentes en todas las áreas identificadas excepto una.

El tercero de los indicadores respecto a la garantía externa de la calidad hace referencia al nivel de participación internacional en la garantía externa. En este indicador se evalúan las siguientes cuestiones: si las agencias son miembros de pleno derecho de la ENQA y/o están registradas en el EQAR; si homólogos/expertos inter-

nacionales participan en el gobierno de los órganos nacionales de garantía de calidad; si homólogos/expertos internacionales participan como miembros/observadores en los equipos de evaluación; si homólogos/expertos internacionales participan en los procedimientos de seguimiento. En principio, a nivel general eran esperables unos buenos resultados respecto a este indicador dado que la cooperación europea en el campo de la calidad ha sido una de las prioridades a lo largo de todo el Proceso de Bolonia. Sin embargo, en 2011-12 los datos disponibles indicaban algo diferente: ocho sistemas cumplían todas las condiciones mientras que en otros siete la participación internacional no existía. Los otros treinta y dos sistemas se distribuían de una manera bastante uniforme entre las otras tres posibilidades, cumplir o una o dos o tres de las condiciones.

El último de los indicadores sobre garantía externa de la calidad está relacionado con la participación de los empleadores en los sistemas de garantía de calidad. Los datos del informe indican que en veintiocho países ya existía un mandato legal para que los empleadores participen en los órganos de gobierno y en los equipos externos de evaluación. Además en otros catorce países, a pesar de no existir ese requisito formal, los empleadores participan en los sistemas de garantía externa de la calidad. Por tanto, se puede concluir que en general se ha conseguido este objetivo de participación.

En lo que se refiere al estado del desarrollo de los mecanismos de garantía interna de la calidad, el informe es menos preciso por carecer de información directa de las instituciones de educación superior. Las cuatro dimensiones evaluadas en este caso son: la obligación formal por parte de las instituciones de educación superior de establecer un sistema de garantía interno de la calidad; a quién corresponde la responsabilidad de fijar las prioridades de los sistemas internos de garantía de la calidad; desarrollo de estrategias institucionales para la mejora de la calidad; y publicación de informes de evaluación críticos o negativos.

Respecto a la primera dimensión, todos los países reconocían haber incluido esa obligación formal en su legislación sobre educación superior, excepto Estonia,

Eslovaquia, Ucrania y el Reino Unido; aunque en Estonia y Reino Unido a pesar de no existir el requisito formal, las agencias de evaluación esperan que se desarrollen esos sistemas internos de garantía de calidad.

En cuanto a la responsabilidad de establecimiento de prioridades en los sistemas internos de garantía de calidad, en la mayoría de los casos corresponde a las propias instituciones de educación superior. No obstante, en algunos países se hace más hincapié en la participación de otros agentes. Por ejemplo, en Grecia, Irlanda, Italia, España, Suiza y el Reino Unido, la agencia de garantía de calidad desempeña un importante papel en el establecimiento de las prioridades de la evaluación externa, por lo que estas prioridades también tienen en esos países un gran impacto sobre la organización de los procesos internos de garantía de calidad. Algunos otros países, como Georgia, Liechtenstein y España, también mencionan el papel que juega el Ministerio en coordinación con otros agentes.

En relación con el desarrollo de estrategias institucionales para la mejora de la calidad, los datos sugieren que las instituciones de educación superior han realizado un gran esfuerzo por desarrollar estrategias de mejora de la calidad en los últimos años.

Si consideramos la publicación de los informes de evaluación negativos o críticos, el panorama es muy heterogéneo. De un lado, veintidós países afirmaban que ninguna de sus instituciones publica dichos informes, y otros once señalan el porcentaje más bajo (1-25%). En el extremo contrario se sitúan seis países, que afirman que todas sus instituciones publican esta clase de informes. Solo ocho sistemas se encuentran en las categorías del 25% al 99%. Los países que declaran publicar los informes negativos pueden hacerlo porque son muy transparentes o porque existe una norma legal que obliga a dicha publicación.

1.1.10.3.4. La dimensión social

La dimensión social ha sido una constante en las reuniones ministeriales del Proceso de Bolonia desde 2001, aunque solo en 2007 se especifica claramente este concepto en la definición de objetivos por parte de los ministros reunidos en Londres: "l*a población estudiantil que ingresa, participa y finaliza la educación superior, en todos sus niveles, debería ser un reflejo de la diversidad de nuestra sociedad"* y *"los estudiantes deberían poder completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen socioeconómico".*

En el informe publicado por el Grupo de Trabajo del BUFG encargado de la Dimensión Social y de los Datos sobre Movilidad se elaboró una definición aún más detallada de la dimensión social, entendiéndola como un proceso enfocado al logro de dicho objetivo general, como un amplio marco de actividades dentro del cual los gobiernos pueden poner en marcha sus políticas. En 2009, los ministros decidieron establecer una serie de objetivos cuantificables *"para ampliar la participación en general e incrementar la participación de grupos infrarrepresentados*", con el fin de alcanzar dichos objetivos en 2020.

El capítulo dedicado a la dimensión social compara la información estadística disponible respecto al origen de los estudiantes y el nivel de formación que alcanzan, con datos de carácter administrativo sobre la dimensión social y la financiación de la educación superior en los países integrados en el EEES.

Para contextualizar el análisis de las políticas sobre la dimensión social en la educación superior y evaluar la consecución de los objetivos en este campo, el capítulo se inicia con un resumen de la participación y el nivel de estudios alcanzado por los alumnos, de acuerdo con la información disponible sobre su origen socioeducativo. A continuación se analizan los diferentes enfoques nacionales para ampliar la participación en la educación superior, comprobando si se dispone de una definición específica de los grupos infrarrepresentados o de si existen otros enfoques políticos para abordar el problema de la infrarrepresentación. También se analizan los aspectos

específicos de la dimensión social de la educación superior: la existencia de itinerarios de acceso alternativos dirigidos a alumnos que no siguen las vías tradicionales, así como de servicios de orientación para los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica. El capítulo concluye con una revisión de los aspectos económicos de la educación superior, comparando los gastos principales que asumen los estudiantes (por ejemplo, las tasas académicas) y los datos referentes a los ingresos que reciben a través de ayudas públicas directas e indirectas, de las ayudas a las familias y de su propia autofinanciación a través de empleos remunerados, a fin de determinar si los sistemas de financiación se orientan a apoyar y estimular el objetivo político de ampliar la participación, incluido dentro de la dimensión social.

PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOGRO EDUCATIVO

El Informe señala que los datos disponibles sobre la participación en educación superior y el logro educativo en este nivel muestran que aún no se ha alcanzado el objetivo de proporcionar igualdad de oportunidades para todos. Por tanto, a pesar de los progresos realizados, sería necesario realizar un esfuerzo adicional.

En concreto, el nivel de formación de los padres aún influye enormemente en las oportunidades de conseguir un título de educación superior en prácticamente todos los países y, en muchos el origen inmigrante también limita las oportunidades de cursar estudios superiores. En veintidós países los índices de participación de los inmigrantes son inferiores a los de los estudiantes del país, y además en diez de ellos la diferencia es incluso superior a cinco puntos porcentuales. Estonia, Grecia, Italia, España y Suiza son los países que presentan las diferencias más elevadas. Además, en estos países la tasa de abandono de los estudios de los emigrantes es mucho mayor que la de los nacionales. Un segundo grupo de cuatro países (Chipre, la República Checa, Dinamarca y Hungría) tienen los mismos índices de participación (o muy similares) para ambos grupos y, por tanto, cumplen los objetivos establecidos por los ministros. El Reino Unido destaca sobre el resto de países, dado que las tasas de participación de los inmigrantes son mucho más elevadas que las de las personas naturales del país (22,4% frente al 14,1%), lo que se explica en parte por el atractivo

que ejerce el sistema educativo del Reino Unido para los estudiantes internacionales.

Sin embargo, hay un aspecto positivo: la práctica totalidad de los países del EEES afirman estar trabajando para incrementar y ampliar la participación en educación superior. La mayoría de ellos abordan esta cuestión a través de una combinación de medidas políticas generales con otras enfocadas específicamente a los grupos infrarrepresentados. Las medidas políticas para luchar contra la infrarrepresentación son muy variadas.

MEDIDAS PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN

Dentro de las medidas de tipo general destacan los planes de ayuda económica y los cambios estructurales en los sistemas de educación superior para adaptar la oferta de educación superior de forma que atraiga a un abanico más amplio de colectivos sociales, incluidos los grupos infrarrepresentados.

Estas adaptaciones de tipo estructural pueden concretarse en la introducción de nuevos programas de educación superior, incluidos los programas de ciclo corto (por ejemplo, en Luxemburgo), o los programas orientados hacia el ámbito profesional (por ejemplo, en Francia). En otras ocasiones consisten en crear instituciones de formación profesional de grado superior (por ejemplo, en Polonia) o instituciones centradas en una oferta de educación superior más flexible (por ejemplo, en Italia). Asimismo, algunos países informan de que sus sistemas de educación superior muestran una mayor apertura al reconocimiento de la formación adquirida fuera de los contextos educativos formales (por ejemplo, Francia, Alemania, Italia y Suecia), ajuste que probablemente contribuya a incrementar la participación en educación superior.

Las políticas específicas se dirigen dirigidas a colectivos concretos de estudiantes: estudiantes discapacitados, estudiantes cuya situación socioeconómica, definida en función de criterios diversos, pueda suponer una barrera para cursar estudios superiores, inmigrantes, estudiantes pertenecientes a determinados grupos étnicos, estudiantes de determinadas áreas geográficas rurales o deprimidas, estudiantes de edad adulta, o pertenecientes a un grupo de género de menor acceso a la educación

superior. Estas medidas comprenden ayudas económicas, regímenes de admisión especiales, programas de sensibilización y la oferta de servicios de orientación y asesoramiento. Sin embargo, no siempre se lleva a cabo un control del efecto que tienen estas iniciativas e, incluso cuando este seguimiento sí se lleva a cabo, no siempre resulta visible el impacto del desarrollo de las políticas.

LOS ITINERARIOS Y LAS VÍAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dentro de sus debates sobre la dimensión social de la educación superior, los ministros han acordado prestar especial atención a una serie áreas de actuación específicas, siendo una de ellas las vías alternativas de acceso a la educación superior. Estas vías son aquellas que se ofertan a candidatos que no cumplen con los requisitos ordinarios de acceso, bien porque proceden de un itinerario corto de formación profesional dentro de la educación secundaria superior (por ejemplo, un programa que no permite el acceso directo a la educación superior) o porque abandonaron la educación básica antes de completar la etapa de secundaria superior.

El objetivo es ampliar los criterios de admisión, de tal manera que todas las personas con capacidad para cursar estudios de educación superior tengan la oportunidad de hacerlo, con independencia de sus anteriores logros académicos formales.

Según los resultados de los informes del BFUG, en 2010-11 existían rutas alternativas de acceso a este nivel, generalmente mediante el reconocimiento de formación previa, en menos de la mitad de los países del EEES. En el resto de los países el acceso a la educación superior viene condicionado por la posesión de un título de educación secundaria superior. Desde un punto de vista geográfico, los países de Europa Occidental se caracterizan por una mayor flexibilidad en cuanto a los requisitos de admisión referentes a la titulación que otros países del EEES. Sin embargo, para poder evaluar adecuadamente la situación en cada país es necesario tener en cuenta una serie de factores, entre ellos el índice de abandono escolar temprano y las tasas de titulación en secundaria superior.

LOS SERVICIOS A LOS ESTUDIANTES

El campo de los servicios que se prestan a los estudiantes, otro de los temas integrados en las discusiones sobre la dimensión social de la educación superior es un complejo y se caracteriza por la heterogeneidad de los mecanismos existentes, tanto a nivel nacional como internacional. Como señala el Informe, resulta difícil proporcionar una imagen certera de este aspecto desde una perspectiva internacional comparada.

La información recogida indica que en la mayoría de los países del EEES las instituciones de educación superior garantizan la oferta de un número relativamente amplio de servicios a los estudiantes. Sin embargo, los informes no permiten evaluar en profundidad hasta qué punto estos servicios son accesibles para la totalidad del alumnado y en qué medida resultan adecuados para atender las distintas necesidades de los estudiantes.

MECANISMOS DE FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Por último, el análisis se centró en los principales modelos de mecanismos de financiación de la educación superior, relacionando los elementos más importantes de los sistemas nacionales de tasas con las ayudas que se ofrecen a los alumnos. Con ello se pretendía analizar si los sistemas de financiación están dirigidos a apoyar y estimular el objetivo político de la dimensión social de aumentar la participación en los diferentes países. Sin embargo, el número de factores a tener en cuenta para cada país en concreto es tan elevado que resulta muy difícil llegar a conclusiones claras al respecto.

Los resultados indican que la característica más relevante de la educación superior en todo el EEES es la diversidad de los sistemas de tasas y de ayudas. Las realidades varían desde situaciones en las que ningún alumno paga tasas y todos reciben ayudas a otras en las que todos los alumnos abonan tasas y muy pocos se benefician de ayudas. Además, los niveles de tasas y de ayudas son también tremendamente diversos dependiendo de los países. Aunque el análisis no proporciona una imagen

completa de este tema tan complejo, resulta evidente que la forma en que se estructuran los sistemas de ayuda al estudio tiene muchas posibilidades de influir sobre la dimensión social de la educación superior.

En general, el capítulo revela que en muchos países del EEES ya se han puesto en marcha medidas para afrontar el problema de la infrarrepresentación de determinados grupos sociales en la educación superior. No obstante, es necesario abordar aún la cuestión de si las políticas nacionales sobre educación superior priorizan suficientemente estas cuestiones y hasta qué punto se tienen en cuenta los resultados obtenidos por cada iniciativa en concreto.

1.1.10.3.5 La empleabilidad

El quinto capítulo del Informe trata otro de los temas recurrentes en las cumbres ministeriales a lo largo de todo el Proceso de Bolonia, los resultados prácticos y la empleabilidad, entendiendo esta como “la capacidad de conseguir un primer empleo significativo, o de convertirse en trabajador autónomo, de conservar el puesto de trabajo y de ser capaz de desenvolverse en el mercado laboral” (p. 110 del Informe). Concepción de la que se infiere una de las misiones de la educación superior: “En este sentido, el cometido de la educación superior es “equipar a los estudiantes con los conocimientos, destrezas y competencias necesarias para su puesto de trabajo y que demandan los empleadores, así como garantizar que las personas dispongan de más oportunidades de mantener o actualizar dichas destrezas y cualidades a lo largo de su vida laboral” (Grupo de Trabajo sobre Empleabilidad 2009, p.5).

En el capítulo, para comparar los resultados en educación superior dentro del EEES, se ofrece información sobre el número de titulados por países, las tasas de finalización en educación superior y las políticas nacionales dirigidas a mejorar estos resultados. A fin de evaluar las oportunidades laborales de los titulados, como aproximación a la empleabilidad, se analizan las ratios de desempleo de titulados en educación superior respecto a quienes tienen un nivel de educación inferior. Otra de

las variables relacionadas con las perspectivas de empleo de los titulados son los beneficios derivados de poseer un título superior, aproximada por los ingresos anuales brutos de los trabajadores en función de su nivel de estudios, también objeto de análisis en el Informe.

RESULTADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Con datos del 2010, se observa que dentro del EEES es cada vez más elevado el número de titulados en educación superior, tendencia reflejada en el hecho de que el porcentaje de titulados es mayor entre los grupos de menor edad (de 25 a 34), excepto en Alemania, Finlandia, Islandia y Serbia, donde los titulados son más en el grupo de edades entre 35 y 44. En lo que respecta al equilibrio de género, finalizan la educación superior más mujeres que hombres. Asimismo, las probabilidades de que los hombres consigan un nivel de formación terciario han descendido, en comparación con las de las mujeres.

Otro indicador de los resultados de la educación superior son las tasas de finalización, es decir, si quienes ingresan en este nivel educativo completan de hecho sus estudios. En la última década se ha observado una creciente preocupación respecto a las tasas de finalización en varios países del EEES, motivada por una serie de circunstancias, entre las que cabe mencionar: un mayor interés en la rendición de cuentas; la necesidad de mejorar la eficacia en la asignación de recursos y en el gasto; el hecho de que el abandono afecta a un número muy elevado de estudiantes en situación de desventaja, cuestión relacionada con la equidad en el acceso a la educación superior. En cualquier caso, los datos disponibles respecto la finalización de estudios superiores son limitados y aún se está desarrollando la metodología para crear un indicador adecuado para medirla. En el año 2008 solo se disponía de datos sobre tasas de finalización en 22 países, en los que la tasa media alcanzaba el 72%, lo que refleja un panorama muy heterogéneo, corroborado también por las tasas de

ingreso y de titulación.

POLITICAS DIRIGIDAS A MEJORAR LOS RESULTADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Igualmente, las medidas políticas para mejorar los niveles de finalización aplicadas por la mayor parte de los países son muy diversas, tanto atendiendo a su contenido como a su alcance.

Por lo general, los países aplican políticas generales no directamente enfocadas a incrementar las tasas de finalización, aunque esperan que contribuyan a la mejora de las mismas. Entre estas cabe citar las medidas encaminadas a fomentar los itinerarios formativos flexibles, a mejorar el apoyo que reciben los alumnos, a reconocer periodos de estudios en otras instituciones de educación superior, incluso en el extranjero, a mejorar la calidad de la enseñanza, etc.

Un grupo minoritario de países (Dinamarca, Finlandia, Noruega y el Reino Unido –Escocia–) aplicaban ya estrategias integrales a nivel nacional relacionadas con el abandono en este nivel educativo, combinando iniciativas a nivel nacional e institucional, que incluyen incentivos para los centros y para los estudiantes. Asimismo, se complementan con unos mecanismos de seguimiento sólidamente establecidos.

Las iniciativas de tipo económico se centran en la financiación de las instituciones y en los incentivos tanto a instituciones como a estudiantes, mientras que otro tipo de medidas se relacionan con la ordenación de los programas de estudios.

En un grupo minoritario de países (Austria, Bélgica –Comunidad flamenca–, la República Checa, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Islandia, Italia, los Países Bajos, Noruega, Suecia, y el Reino Unido –Escocia–) la asignación de partidas del presupuesto público depende en parte de las tasas de finalización de los estudiantes, ya que en las formulas de financiación y/o en los fondos que se asignan a los centros se incluyen variables como el número de créditos obtenidos, las tasas de participación de los alumnos en los exámenes y/u otras estadísticas sobre títulos expedidos.

Dentro de los incentivos económicos para mejorar las tasas de finalización, en el plano institucional, las instituciones de educación superior pueden recibir fondos por cada estudiante o por cada crédito que los estudiantes consiguen. A nivel de los estudiantes, los sistemas de becas y préstamos para alumnos también pueden estar vinculados al número de créditos que obtiene el alumno cada año.

Otras medidas para mejorar las tasas de finalización no son de índole económica. Por ejemplo, las dirigidas al apoyo académico y personal a los alumnos o la inclusión, en un grupo minoritario de países, de las tasas de finalización como uno de los criterios considerados en los procedimientos de garantía de calidad externa y/o en la acreditación de programas.

En muchos países existen servicios de orientación académica y profesional, tutoría o atención psicológica al alumnado. En este ámbito, muchos países señalan la importancia de la experiencia del estudiante en el primer curso de educación superior sobre la tasa de finalización, por lo que desarrollan iniciativas específicas dirigidas a proporcionar asesoramiento y ayuda antes de la admisión a los programas y durante el primer año de estudio. Algunas de ellas están específicamente dirigidas a colectivos socialmente desfavorecidos o a estudiantes matriculados en áreas concretas. Cabe citar el Plan de Francia para el éxito en los programas de grado, las medidas de mejora de la información sobre programas de estudio en el Reino Unido o la Estrategia Nacional de la Educación Superior para 2030 de Irlanda, que recomienda la inclusión de programas de iniciación y cursos preparatorios en el currículo del primer año, así como una serie de cursos de tipo más generalista y con oportunidades de aprendizaje interdisciplinares.

LA EMPLEABILIDAD

La segunda cuestión a la que se refiere el Informe en este capítulo es la empleabilidad. De acuerdo a la definición de empleabilidad utilizada, uno de los indicadores que puede ayudar a aproximar la situación al respecto es la tasa de desempleo de los titulados superiores. A este respecto, la disponibilidad de datos plantea limitaciones

a la hora de analizar las posibilidades de empleo de los titulados, además de existir otras limitaciones de tipo conceptual. De hecho, este indicador es solo una aproximación a la hora de medir la capacidad para encontrar un primer empleo significativo por parte de un titulado superior, pues dicha capacidad no depende solo de la formación recibida sino de múltiples factores (los cambios en el estado general de la economía y del mercado laboral (los más influyentes), el lugar de residencia de los estudiantes y su movilidad, su experiencia laboral previa, su edad, sexo, procedencia étnica o clase social, entre otros).

Consecuentemente, resulta difícil medir el modo en que las instituciones de educación superior contribuyen a mejorar las perspectivas de empleo de los titulados, y utilizar para ello las tasas y ratios de empleo y desempleo de los titulados puede resultar engañoso. Alternativamente se pueden utilizar, a tal efecto, las auditorías sobre empleabilidad que analizan las competencias de los estudiantes, o las encuestas de satisfacción de los titulados, para cotejar su grado de satisfacción con el puesto de trabajo al que acceden tras finalizar sus estudios.

RATIO DE DESEMPLEO DE TITULADOS SUPERIORES

Tomando en consideración todo lo apuntado, el Informe utiliza la ratio de desempleo de los titulados como el principal indicador de sus perspectivas de trabajo, aunque se incluyen otros datos que complementan la información suministrada por el mismo, como un indicador con la duración media del periodo de transición entre los estudios y el acceso al mercado laboral, o indicadores sobre los salarios de los titulados y sobre el desajuste respecto a los niveles de cualificación como indicadores de la calidad de dicho puesto de trabajo.

Aunque no es posible analizar las perspectivas de empleo de los titulados a la luz de la evolución reciente de la economía porque, debido al tamaño tan reducido de las muestras anuales, solo se incluía el promedio de los años 2006 al 2010, los datos indican que, por término medio, cuanto más alto es el nivel de formación, menor es la ratio de desempleo de los jóvenes.

A este respecto, la República Checa, Eslovaquia y Alemania son los países en los que conseguir un título de educación superior mejora de una manera más significativa las perspectivas laborales de los jóvenes. Por el contrario, aquellos países en los que no existe prácticamente ninguna diferencia entre las ratios de desempleo de quienes poseen o no estudios superiores son Chipre, Portugal, Grecia y Turquía. Además, en la práctica totalidad de los países (todos salvo Irlanda, Moldavia y Georgia) cuanto más alto es el nivel de estudios, menores son las diferencias en las ratios de desempleo entre sexos. Si bien las ratios de paro medias son prácticamente iguales para hombres que para mujeres, por lo general, tener un título superior mejora las perspectivas de empleo de las mujeres en mayor medida que las de los hombres.

INCORPORACIÓN AL MERCADO LABORAL

Para comparar las posibilidades de encontrar empleo de grupos de jóvenes con diferentes niveles de formación se puede utilizar también la duración media de la transición entre la terminación de los estudios y la incorporación al mercado laboral, definida como la diferencia entre la fecha en la que se abandona la educación formal y la fecha en la que se comienza el primer trabajo de al menos tres meses de duración.

A este respecto, los datos muestran que en todos los países las personas que tienen un nivel superior de formación encuentran su primer trabajo antes que quienes solo poseen estudios de secundaria. Esto quiere decir que tener estudios superiores reduce las probabilidades de estar desempleado y además implica períodos de búsqueda de trabajo más cortos.

RATIO DE DESEMPLEO DE TITULADOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE ENTRE 20 Y 34 AÑOS

Para completar esta visión de las posibilidades de incorporación al mercado laboral de los titulados superiores, se puede utilizar un tercer indicador, la ratio de desempleo de titulados en educación superior de entre 20 y 34 años según el número de años transcurridos desde que se titularon.

El Informe considera la mediana de los años 2006 al 2010, distinguiendo entre jóvenes que se titularon tres o más años antes de la fecha de recogida de datos y aquellos que habían finalizado tres años o menos antes de dicha fecha. Este indicador refleja las perspectivas de incorporación al mercado laboral de los que se han titulado recientemente, en comparación con la situación laboral de jóvenes con más experiencia.

En general, la ratio de desempleo de quienes han obtenido su título hace poco es considerablemente más elevada que la de quienes tienen más experiencia, siendo Chipre, Rumanía y Eslovenia los países en los que la diferencia es mayor, mientras que Finlandia Islandia y Suiza presentan las menores diferencias. En cuanto al género, la diferencia entre titulados recientes y jóvenes con más experiencia es relativamente semejante para hombres y mujeres, aunque en aproximadamente dos tercios de los países en los que se dispone de datos la diferencia es ligeramente mayor en el caso de los hombres que en el de las mujeres.

BENEFICIOS PERSONALES DE LA EDUCACIÓN

Por último, los beneficios personales de la educación y la adecuación de las cualificaciones a las demandas del mercado laboral son otras dos cuestiones claves a la hora de estudiar los resultados prácticos y la empleabilidad en la educación superior.

De acuerdo con el concepto de empleabilidad, definir un puesto de trabajo como “significativo” puede también incluir el nivel de ingresos (que se considerarían como una recompensa económica) que se perciben por el trabajo. En teoría, un título de nivel superior, y por tanto, un nivel más alto de inversión en educación, debería verse recompensado por un trabajo mejor remunerado tras haber obtenido dicho título. En este sentido, los beneficios personales de la educación superior pueden aproximarse, con limitaciones obvias, comparando los ingresos medios de los trabajadores con titulación superior con los de los trabajadores con menor nivel de estudios.

Los datos indican que en el EEES la finalización de estudios superiores influye

significativamente en los ingresos brutos: en 2010, los ingresos medios de los trabajadores con un título de nivel terciario duplicaban a los de quienes tenían un nivel de estudios bajo, y eran un 60% más elevados que los de quienes habían finalizado la educación secundaria superior. En 2010, en todos los países el salario bruto medio de quienes habían finalizado estudios superiores fue superior al de quienes solo poseían títulos de educación secundaria inferior o superior.

ADECUACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES A LAS DEMANDAS DEL MERCADO LABORAL: SOBRECUALIFICACIÓN E INFRACUALIFICACIÓN

No obstante, tener un título superior no garantiza unos ingresos elevados, sobre todo porque no todos los titulados en educación superior desempeñan trabajos que requieren un título superior. Esta cuestión enlaza con el problema de los desajustes entre las cualificaciones de la educación superior y las demandas laborales. Los titulados de educación superior han de encontrar un trabajo bien remunerado tras completar sus estudios, pero además, en teoría, deberían encontrar un empleo “significativo” es decir, que se ajuste a los conocimientos y destrezas que han adquirido durante su educación.

Cuando el nivel de estudios alcanzado y los requisitos de titulación de un puesto de trabajo no concuerdan, la situación se denomina desajuste de destrezas (o de cualificación). El desajuste que con más frecuencia se produce es el denominado vertical, que se da cuando existe una discrepancia entre el nivel de estudios adquirido y el nivel de estudios o de destrezas que requiere el puesto de trabajo, y tiene una influencia muy negativa sobre la satisfacción laboral.

Los desajustes verticales a nivel individual pueden consistir tanto en un exceso como en un defecto de titulación. La sobrecualificación se produce cuando la persona posee una cualificación superior a la que requiere su puesto de trabajo, mientras que la infracualificación haría referencia a un nivel de cualificaciones inferior al que requiere el puesto de trabajo correspondiente. En la práctica puede ocurrir que la sobrecualificación sea tan solo formal porque exista una discrepancia entre el nivel

de cualificaciones de una persona y sus destrezas y habilidades para ocupar ciertos puestos de trabajo, de forma que puede que el nivel de cualificación formal de una persona sea muy elevado y sin embargo sus competencias en la práctica sean las adecuadas al puesto de trabajo. No obstante, un análisis de las tasas se sobrecualificación puede resultar un punto de partida útil para evaluar la educación superior en función de criterios de empleabilidad.

Los motivos de la sobrecualificación en los titulados superiores empleados pueden ser diversos, y algunos de ellos escapan al control de las instituciones de educación superior. Como señala el informe, es cierto que la sobrecualificación puede ser un indicador de que las instituciones de educación superior no han sido capaces de ajustarse a las necesidades del mercado laboral proporcionando a sus titulados las destrezas necesarias para atenderlas, en cuyo caso las medidas tendentes a mejorar la empleabilidad pueden contribuir a que las cifras de sobrecualificación disminuyan. Pero también puede que el origen de la sobrecualificación se encuentre en la ausencia de suficientes puestos de trabajo que requieran un nivel alto de cualificaciones en comparación con el número de titulados en educación superior. Este fenómeno puede definirse como superávit de destrezas y puede reducirse fomentando la innovación o elaborando previsiones sobre futuras tendencias del mercado de trabajo y analizando la relación entre el sistema educativo y las necesidades del mercado laboral. Por otra parte, también puede ocurrir que los titulados no encuentren puestos de trabajo adecuados a causa de deficiencias en el mercado laboral o de discriminación, por motivos de género o de pertenencia a determinados grupos como el de los inmigrantes. En este caso, las respuestas adecuadas a nivel político se centran fundamentalmente en la regulación del mercado laboral.

Al analizar las tasas de sobrecualificación, definidas como el porcentaje de jóvenes con estudios superiores que ocupan puestos de trabajo para los que no se necesita un título superior, hay que tener en cuenta las limitaciones de este indicador: el asignar un determinado nivel educativo a una categoría de ocupaciones específica resulta poco flexible y no permite adaptarse a la rápida evolución del mercado laboral; se pasan por alto las diferencias dentro de la misma categoría de puestos de trabajo

o no se dispone de un listado de categorías laborales lo suficientemente detallado.

Tomando como referencia datos de 2010, en aquellos países en los que los datos están disponibles, puede considerarse que aproximadamente un 20% de los jóvenes con estudios superiores estaban sobrecualificados para el trabajo que desempeñan, ocupando puestos que no precisan de un título de educación superior. Además, este porcentaje se mantuvo relativamente estable entre el año 2000 y el 2010, a pesar del incremento en las tasas de participación y de la "masificación" de la educación superior, lo que indica que probablemente las tasas de sobrecualificación están más influidas por las estructuras del mercado laboral y por la innovación que por el creciente número de estudiantes. La tasa media de sobrecualificación era en 2010 de un 18,1%. De entre los países en los que se dispone de datos, había seis cuya tasa de sobrecualificación rondaba o superaba el 30%, entre los que se encuentra España con una tasa del 38%. En el otro extremo estarían siete países que presentaban índices de sobrecualificación por debajo del 15%.

En cuanto al género, no parece haber grandes diferencias en las tasas de sobrecualificación, aunque la situación es bastante diferente por países.

Por áreas de estudio y observando el promedio para el período 2006-2010, los datos indican que los jóvenes con un título en el área de "servicios" (que incluye un amplio abanico de actividades, desde Turismo y restauración hasta servicios militares y de defensa) tienen más probabilidades de aceptar trabajos por debajo de su nivel de cualificación. En la mitad de los países analizados, más de un 44% de los jóvenes estaban sobrecualificados en este campo. Las áreas de estudio que presentaban los niveles más bajos de sobrecualificación son las de salud y bienestar social (para los que la mediana era de un 10,75%), y formación del profesorado y ciencias de la educación (para las que la mediana era de un 12,7%). También en este caso existían diferencias entre países: las tasas de sobrecualificación en el sector de la salud y el bienestar social variaban desde un 5,5% en República Checa a un 25,1% en España; y en la formación del profesorado y ciencias de la educación, desde un 5,7% en Turquía a un 26,6% en España. En cualquier caso, dadas las limitaciones de los indicadores utiliza-

dos y la no disponibilidad de datos para todos los países y/o todos los sectores, será necesario avanzar más en este campo para poder analizar el alcance del desajuste vertical y las múltiples razones subyacentes en estas divergencias.

1.1.10.3.6. El aprendizaje permanente

El aprendizaje permanente, otro de los aspectos de la educación que ocupa un lugar central en el Proceso de Bolonia que aparece recurrentemente en las diferentes cumbres ministeriales. Es el objeto del siguiente capítulo del Informe.

El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida o aprendizaje permanente ha ido perfilándose y redefiniéndose desde los comienzos del Proceso de Bolonia, desde la cumbre de Praga de 2001. A partir del reconocimiento inicial del aprendizaje permanente como un elemento esencial en la construcción de la Europa del conocimiento, para poder hacer frente a los desafíos de la competitividad y del uso de las nuevas tecnologías, así como para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida, el concepto de aprendizaje permanente se ha ido enriqueciendo y concretando. En este sentido, en cumbres posteriores se reconoció la necesidad de mejorar el desarrollo de los itinerarios formativos flexibles a fin de crear oportunidades para el reconocimiento del aprendizaje previo, establecer marcos nacionales de cualificaciones y generar una cooperación más estrecha entre las instituciones de educación superior y los diversos agentes externos, incluidos los empleadores.

En 2008 la EUA, a petición de las autoridades francesas, elabora la Carta para el Aprendizaje Permanente, que contiene diez compromisos para las instituciones de educación superior y otros diez para los gobiernos, con el fin de la implantación efectiva del aprendizaje permanente. En su elaboración participaron todos los agentes implicados en la educación superior y refleja la necesidad de fomentar un diálogo estructurado a todos los niveles entre las instituciones de educación superior y las partes interesadas, reclamando asimismo el establecimiento de estructuras organizativas y mecanismos de financiación adecuados. Los compromisos asumidos afectan a varias de las dimensiones del aprendizaje permanente: la necesidad de asegurar una oferta

de programas flexibles, relevantes e innovadores, dirigidos a una población estudiantil diversa, y la necesidad de establecer sistemas para el reconocimiento de todo tipo de formación previa. En este sentido, queda también patente la relación de las medidas propuestas en el ámbito del aprendizaje permanente con la dimensión social de la educación superior subyacente en la concepción del EEES.

En el comunicado de Lovaina de 2009 los ministros profundizan en el concepto del aprendizaje permanente, concluyendo que el aprendizaje permanente implica obtener cualificaciones, ampliar el conocimiento y la comprensión, adquirir nuevas destrezas y competencias o enriquecer el crecimiento personal. El aprendizaje permanente supone que las cualificaciones puedan lograrse a través de itinerarios formativos flexibles, incluidos los estudios a tiempo parcial, así como a través de otras vías, como la experiencia laboral.

A partir de las prioridades identificadas en el ámbito del aprendizaje permanente, el informe analiza sus aspectos más relevantes en el ámbito de la educación superior. En primer lugar, se hace un análisis de la interpretación del aprendizaje permanente en la educación superior en los diferentes países, para a continuación examinar tanto el rol asumido por las instituciones de educación superior en este ámbito como los mecanismos de financiación de la oferta de formación permanente. En lo que respecta a la oferta de estructuras flexibles dentro de los programas de educación superior, el Informe se centra en los programas de estudios superiores a tiempo parcial. Otro de los aspectos importantes a los que se pasa revista es el del reconocimiento de la formación previa por parte de las instituciones de educación superior, otro de los caballos de batalla en el desarrollo del EEES. Por último, el capítulo aborda el grado de éxito de los diferentes sistemas de educación superior en su objetivo de atraer estudiantes no tradicionales para cursar programas formales de educación superior, aumentando así su participación.

EL APRENDIZAJE PERMANENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En lo referente al concepto de aprendizaje permanente en la educación supe-

rior el Informe concluye, a partir de la información disponible, que es difícil realizar una comparación entre países acerca del concepto de aprendizaje permanente pues en muchos países la normativa sobre educación superior no incluye una definición de aprendizaje permanente y, en aquellos en que sí lo hace, a menudo tiene un carácter demasiado amplio para entender el concepto en profundidad y qué actividades se encuadran en él.

Sin embargo, sí se aprecian diferencias entre países al comparar las principales modalidades de aprendizaje permanente en las que habitualmente participan las instituciones de educación superior. Así, mientras que en algunos de ellos el aprendizaje permanente en la educación superior abarca un gran número de actividades, en otros la relación de actividades es relativamente limitada. La oferta que más estrechamente se asocia al aprendizaje permanente dentro de la educación superior es la de cursos no formales que las instituciones de educación superior ofertan junto con sus titulaciones formales, oferta formativa que existe en prácticamente todos los países del EEES.

Junto con los cursos que no conducen a la obtención de un título, un porcentaje significativo de los países del EEES mencionan programas que sí otorgan algún tipo de diploma y que se ofertan al margen de los planes de estudios tradicionales a tiempo completo: programas de educación superior flexibles, programas a tiempo parcial, formación abierta, formación a distancia, e-learning, estudios externos, cursos nocturnos o de fin de semana, etc, aunque algunos países no integran este tipo de estudios en su concepto nacional de aprendizaje permanente en la educación superior. En cualquier caso, hay que considerar que en muchos países del EEES no está tan clara la línea divisoria entre los cursos no formales y los programas que culminan con un título y se ofertan a través de estructuras flexibles, al poderse matricular los estudiantes en distintos módulos o cursos dentro de las titulaciones, sin que necesariamente sean estudiantes regulares de dichos programas.

Varios países hacen referencia también a programas de formación continua y de mejora de cualificaciones para para titulados superiores que trabajan en profesiones reguladas (profesores, médicos, etc.).

EL RECONOCIMIENTO DE LA FROMACIÓN PREVIA

Por último, a pesar de la importancia política que se le concede a la cuestión del reconocimiento de la formación previa, solo unos cuantos países (Bélgica, Estonia, Francia, Islandia, Italia, Luxemburgo, Montenegro, los Países Bajos, Portugal y Suiza) hacen referencia explícita a este tipo de actividades.

A partir de los datos disponibles, el Informe señala también la necesidad de que, además de fomentar el aprendizaje permanente como concepto en sí mismo, a nivel político se preste más atención a la promoción de actividades que todavía no se incluyen en la oferta formativa de aprendizaje permanente (por ejemplo, cursos específicamente diseñados para el sector empresarial o industrial y para otro tipo de agentes externos, servicios específicos de orientación y asesoramiento, oferta de acceso para atraer a estudiantes no tradicionales, la posibilidad para el público en general de utilizar distintos recursos de educación superior, etc.).

EL ROL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUACIÓN SUPERIOR EN EL APRENDIZAJE PERMANENTE

En lo que se refiere al rol asumido por las instituciones de educación superior en el ámbito del aprendizaje permanente, se constata que en 2010-11 en todos los países del EEES este tipo de aprendizaje era ya una misión reconocida de las instituciones de educación superior. Y en tres cuartas partes de los mismos, todas las instituciones de educación superior asumían este cometido. Sin embargo, los flujos de actividad en este campo a menudo varían de una institución a otra. Además, las instituciones de educación superior en ocasiones se especializan en ciertas actividades de aprendizaje permanente, mientras que otros elementos del mismo no se incluyen en su oferta. Esto puede deberse a varios factores, entre ellos a limitaciones legales (como la falta de normativa sobre el reconocimiento del aprendizaje previo o la imposibilidad de las instituciones de educación superior de flexibilizar su oferta de programas de educación superior), aunque en la mayoría de los países no se menciona ninguna restricción legal que pudiese impedir que las instituciones de educación superior ofer-

tasen programas o servicios de aprendizaje permanente.

LA FINANCIACIÓN DEL APRENDIZAJE PERMANENTE

Desde el punto de vista económico, el análisis de la financiación del aprendizaje permanente dentro de la educación superior es complejo, tanto por la indefinición conceptual y la variedad de actividades que contempla, como por la existencia de distintas fuentes de financiación y la dificultad para identificar su contribución relativa. Por lo general, se hace una distinción entre los programas que conducen a un título de educación superior, incluidos los que se ofertan a través de modalidades flexibles, y la oferta educativa que no lleva a la obtención de un título en este nivel.

Mientras que el primer tipo de programas suelen estar financiados parcial o íntegramente con fondos públicos, en el caso de los segundos la aportación procedente de los presupuestos públicos suele ser menos significativa. No obstante, algunos de estos programas que no culminan en un título (por ejemplo, formación permanente para personas empleadas en profesiones reguladas, cursos para desempleados, programas dirigidos a personas jubiladas, etc.) habitualmente se financian o cofinancian con fondos públicos.

De forma general, las instituciones de educación superior rara vez disponen de presupuestos específicamente destinados a cubrir su oferta de aprendizaje permanente, de manera que aquellas financian estas actividades con cargo a sus presupuestos generales, a menudo combinando estos recursos con los procedentes de otras fuentes de financiación (otros recursos públicos también contribuyen a financiar el aprendizaje permanente en la educación superior: los fondos estructurales de la UE, los recursos que aportan ministerios distintos de los directamente responsables de la educación superior y otros medios que se asignan dentro del marco de diversos programas o proyectos, bien sean nacionales, regionales o locales. Los beneficios fiscales dirigidos a personas que participan en actividades de formación permanente también pueden considerarse como una financiación pública indirecta).

El Informe pone también de relieve la dificultad para obtener datos compara-

bles sobre el porcentaje de financiación pública asignado a actividades de aprendizaje permanente. Para realizar una comparación entre países a este respecto sería necesario desarrollar una metodología muy sólida que incluyese una definición operativa de aprendizaje permanente dentro de la educación superior.

Además de la financiación pública, el aprendizaje permanente puede contar también con financiación privada, y el nivel de esta se encuentra directamente relacionado con el nivel de inversión pública. Existen diversas modalidades respecto a las aportaciones privadas a la financiación de las actividades de formación permanente: en ocasiones son los propios participantes en la formación quienes realizan las aportaciones, también pueden realizarlas los empleadores (sobre todo cuando el trabajador participa en la actividad a instancias de aquellos) o, pueden ser cofinanciadas con fondos colectivos a los que contribuyen los empleadores, como ocurre en la Comunidad flamenca de Bélgica, Francia y España, donde la legislación obliga a las empresas a contribuir al coste de la formación permanente a través de cuotas obligatorias, calculadas en función del tipo de empresa y su número de empleados.

POLÍTICAS DE FLEXIBILIDAD PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE PERMANENTE

Respecto a los distintos elementos del aprendizaje permanente en la educación superior, el análisis muestra que en la mayoría de los países del EEES (43 de 47) existen políticas para promover la flexibilidad en la oferta de educación superior, aunque reconocen la necesidad de mejorar dicha flexibilidad y proponen diversas iniciativas políticas para conseguirlo. El informe destaca algunas de ellas: autorización legal explícita para que las instituciones de educación superior oferten programas de estudios con una estructura flexible y/o permitan a los estudiantes prolongar sus estudios durante un periodo superior al de la duración de los programas tradicionales a tiempo completo; apoyo a nivel político en estrecha relación con aquellas instituciones de educación superior que prestan especial atención a los programas flexibles; implementación del reconocimiento de la formación previa; estructuración de los programas de educación superior en módulos; o el establecimiento de mecanismos de

financiación relacionados con los programas flexibles de educación superior, en particular el hecho de que los alumnos a tiempo completo y aquellos que se matriculan en programas de estudios flexibles sean tratados por igual en lo referente a tasas y/o ayudas al estudio.

El estudio presta especial atención a la articulación de la posibilidad de cursar estudios superiores con una condición formal de estudiante diferente a la de estudiante a tiempo completo. La información revela que en 2010/11, aproximadamente dos tercios de los países habían establecido una figura formal de estudiante distinta a la de estudiante a tiempo completo, que habitualmente es la de estudiante a tiempo parcial aunque con diferencias en lo que respecta a su definición (carga de trabajo medida en créditos o en horas o semanas, participación en sesiones presenciales y carga de estudio personal, entre otras, o incluso, ausencia de definición, que se deja a cada institución). De todas formas, también es necesario tener en cuenta que el que no exista un estatus de estudiante alternativo no necesariamente implica que no sea posible que los alumnos sigan sus estudios de forma flexible.

Estudiar en una modalidad distinta a la de estudiante a tiempo completo a menudo influye en las circunstancias en las que los alumnos cursan sus estudios, sobre todo en lo relacionado con cuestiones económicas, como, por ejemplo, las tasas académicas, las becas, los préstamos y otras ayudas económicas de las que pueden beneficiarse los alumnos. A este respecto, el Informe concluye que estudiar en esas modalidades diferentes a la de tiempo completo a menudo requiere una inversión privada superior a la que exige la vía tradicional.

Esta posibilidad puede expresarse de distintas maneras, directa o indirectamente. En referencia al pago de tasas, las tasas académicas para estudios tiempo parcial pueden no estar reguladas, y las propias instituciones de educación superior las pueden fijar, mientras que las tasas académicas para estudios a tiempo completo se establecen a nivel central; en ocasiones existe un número muy reducido de plazas subvencionadas por el estado para este tipo de alumnos, por lo que a menudo han de ser ellos quienes asuman los gastos de las tasas académicas; o en otros casos los

estudiantes a tiempo parcial no pueden beneficiarse de la llamada *"Iniciativa Tasas Gratuitas"*, según la cual los alumnos matriculados a tiempo completo están exentos del pago de tasas.

Atendiendo a las ayudas al estudio, existen también situaciones muy diversas: algunos países no conceden ayudas y becas a los alumnos matriculados a tiempo parcial; en otros solo algunas categorías de estudiantes a tiempo parcial pueden beneficiarse de dichas ayudas; en un país (Hungría), al contrario que los estudiantes a tiempo completo, los alumnos matriculados a tiempo parcial no pueden solicitar ayudas en función de sus necesidades económicas; o, como en Croacia, quienes estudian a tiempo parcial no tienen derecho a algunos beneficios económicos, incluidas las ayudas para alojamiento y los seguros médicos; en el Reino Unido se ofrece ayuda económica tanto a los estudiantes a tiempo completo como a tiempo parcial, pero cada una de las categorías de alumnos está cubierta por un plan distinto de ayudas al estudio. En algunos países (entre los que se cuenta España) no existe diferencia entre estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial en lo que respecta a tasas y ayudas.

Los datos sobre participación de alumnos en estudios a tiempo parcial revelan que los estudiantes adultos son los que más probabilidades tienen de matricularse a tiempo parcial. Los datos para 2008/09 revelaban que menos de un 10% de los estudiantes en la edad típica de acceso a la educación superior escogen estudiar a tiempo parcial, mientras que la proporción de alumnos a tiempo parcial que se encuentran en los últimos años de la veintena se sitúa entre un 30% y un 40%. Una vez que los estudiantes han alcanzado los treinta años es más probable que continúen estudiando a tiempo parcial (más del 50% de los estudiantes se matriculan en esta modalidad), y solo un tercio de los mayores de 40 años elige estudiar a tiempo completo. El análisis también muestra que las comparaciones entre países respecto a modelos de estudio alternativos deberían llevarse a cabo con cautela, teniendo en consideración la complejidad conceptual de este campo.

EL RECONOCIMIENTO DEL APRENDIZAJE PREVIO

El reconocimiento del aprendizaje previo es otro de los elementos del aprendizaje permanente en la educación superior (y en todos los niveles de formación) que ha merecido gran atención por parte de las autoridades del Proceso de Bolonia. Junto con el reconocimiento del aprendizaje formal previo, que normalmente existe en todos los países, se está haciendo especial hincapié en la necesidad de mejorar la acreditación de los conocimientos y habilidades logrados a través del aprendizaje no formal e informal. En general, el reconocimiento del aprendizaje previo es solicitado o para acceder a la educación superior (por lo que esta cuestión se relaciona también con la dimensión social) o para el progreso dentro de un programa de educación superior.

A este respecto, se ha realizado un seguimiento desde el año 2007 de dicho reconocimiento a través de un indicador específico y en 2010/11 los datos indicaban que se podía lograr el reconocimiento de aprendizajes previos para progresar dentro de un programa de estudios superiores en un número ligeramente mayor de países, si se comparan con los que ofrecían la posibilidad de tal reconocimiento para el acceso a la educación superior. La información contextual que facilitaron los países indicaba además que el reconocimiento del aprendizaje previo suele conducir en la mayoría de los casos a la convalidación de un número limitado de créditos y rara vez a la obtención de un título completo de educación superior.

Además, los resultados muestran que un porcentaje elevado de países del EEES se situaban en dos extremos opuestos: o bien ya disponían de sistemas sólidamente establecidos para el reconocimiento del aprendizaje previo (grupo en el que se encontraba España, a pesar de pertenecer al subgrupo de países en los que no se cumplía uno de los dos requisitos siguientes: todas las instituciones de educación superior lo aplican y/o el reconocimiento de aprendizaje previo se utiliza para el acceso y para la progresión dentro de un programa de educación superior) o aún no habían iniciado sus actividades en este campo. Un número relativamente pequeño de países aparece en una zona intermedia, lo que podría indicar que, pese a la atención política que recibe esta cuestión, los avances en este campo eran aún muy pequeños en todo el EEES.

LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES NO TRADICIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El último de los aspectos del aprendizaje permanente contemplados en el estudio es el de la capacidad de los sistemas de educación superior para atraer a estudiantes no tradicionales para cursar programas formales de educación superior, aumentando así su participación. Para evaluar el grado de éxito en relación a este objetivo, puede utilizarse como un indicador el grado de participación de los estudiantes no tradicionales (especialmente los adultos y los estudiantes de transición tardía) en programas formales de educación superior.

A este respecto, el informe pone de manifiesto que los países tienen perfiles muy distintos en lo que se refiere a niveles de participación en la educación superior de estudiantes no tradicionales. Mientras que en algunos de ellos los estudiantes maduros y/o los que retrasan su transición a la educación superior representan un porcentaje significativo del total de población estudiantil (por ejemplo en los países nórdicos y el Reino Unido), en otros casos la proporción de estos alumnos es relativamente baja.

Los países también muestran diferentes patrones de evolución entre los cursos 2005/06 y 2008/09: en cerca de la mitad de ellos la proporción de adultos que participaba en programas formales de educación superior aumentó (encontrándose España en el grupo de países en los que este incremento es mayor), mientras que en la otra mitad descendió (destacando la presencia del Reino Unido en este grupo, con una caída significativa). Esto puede indicar que los países del EEES abordan la instauración de una cultura de aprendizaje permanente con muy distintos grados de intensidad.

1.1.10.3.7 La movilidad

El capítulo que cierra el informe se ocupa de uno de los elementos centrales en el Proceso de Bolonia, la movilidad, fenómeno que aglutina varias de las dimensiones del EEES: política, social, económica, académica y cultural. Se trata, pues, de una acción transversal que ha sido elemento recurrente a lo largo de todo el proceso y cuyo desarrollo ha sido objetivo en todas las cumbres ministeriales.

En la segunda mitad de la década del Proceso de construcción del EEES el interés por todos los aspectos de la movilidad fue creciente, al relacionarla estrechamente con la empleabilidad. En este sentido, la movilidad es concebida como una vía para ampliar los conocimientos y las destrezas de los estudiantes (y del personal de educación superior), y de prepararles mejor para el empleo del siglo XXI, en el contexto de un mercado laboral europeo y global cada vez más interrelacionado.

En 2009 las autoridades establecieron un objetivo de movilidad para los países del EEES: en 2020 al menos el 20% de los estudiantes que se titulen en el EEES deberían haber completado un período de estudios o de formación en el extranjero. El objetivo incluye dos tipos fundamentales de movilidad: la movilidad de titulaciones, merced a la cual un estudiante puede cursar la totalidad de un programa de estudios en otro país, y la movilidad de créditos, que permite a los alumnos matricularse de una parte del programa de estudios en el extranjero.

Sin embargo, como señala el Informe, en el momento en el que dicho objetivo se estableció existían problemas para obtener los datos estadísticos necesarios para determinar con claridad el número de alumnos que participan en programas de movilidad en Europa y en el resto del mundo, lo que dificultaba la realización del necesario seguimiento de cumplimiento del mencionado objetivo. Se adoptaron los acuerdos necesarios para lograr disponer de los datos adecuados a partir de 2013, encontrándose las mayores dificultades en lo referido a la movilidad de créditos.

Otro de los objetivos del EEES, aumentar el atractivo de las instituciones de educación superior e incrementar su internacionalización, está también vinculado a la movilidad. En este ámbito, muchas instituciones de educación superior han realizado importantes progresos en el desarrollo de sus estrategias de implementación. Además, también se han adoptado medidas para crear un entorno internacional en las instituciones de educación superior al objeto de compensar a aquellos estudiantes que, por diferentes razones, no puedan participar en acciones de movilidad y cursar programas de estudio en el extranjero.

En este capítulo referido a movilidad, el Informe presenta un análisis general de los progresos realizados hasta 2010 por los países pertenecientes al EEES. En primer lugar, el capítulo compara los diferentes tipos de movilidad más representativos, mostrando las principales tendencias en los flujos de movilidad de estudiantes del EEES y del resto del mundo que estudian en uno de los países del EEES, así como de los estudiantes originarios de un país que obtienen su título en un país distinto dentro del EEES. El capítulo presta especial atención a los obstáculos y las medidas adoptadas para fomentar la movilidad estudiantil, aunque también analiza la movilidad del personal, identificando los principales obstáculos y las medidas existentes en este ámbito.

Las dos formas principales de movilidad de las que se ocupó este informe son la movilidad de titulaciones y la movilidad de créditos, aunque existen otras clases de movilidad (las prácticas en centros de trabajo, las estancias de investigación, los cursos de verano, los cursos de idiomas y el voluntariado, entre otras). No obstante, no existen datos a nivel europeo sobre estos tipos de movilidad.

La movilidad de titulaciones es un tipo de movilidad a largo plazo cuya finalidad es completar un programa de estudios y conseguir un título en el país de destino. La movilidad de créditos es un tipo de movilidad a corto plazo –normalmente de un año como máximo– cuyo propósito es conseguir créditos en una institución extranjera, dentro del marco de los estudios que se están cursando en la institución de origen. Si bien durante algunos años la información relativa a la movilidad de titulaciones se ha obtenido de fuentes administrativas, la única información sistemática sobre movilidad

de créditos es la que proporcionan los programas patrocinados por la UE, como el programa Erasmus. Sin embargo, incluso reuniendo todos los datos de este programa, es imposible obtener información exhaustiva sobre movilidad de créditos si no se incrementan los esfuerzos a nivel nacional para incluir a todos los estudiantes que han completado una estancia en el extranjero reconocida dentro de la educación superior.

Otro criterio para clasificar los tipos de movilidad hace referencia a lo que se denomina movilidad entrante y movilidad saliente. La movilidad entrante se refiere al país de destino –el país al que el estudiante se desplaza para estudiar– y normalmente se mide como la proporción entre los alumnos desplazados que estudian en el país y el número total de estudiantes de dicho país. La movilidad entrante puede considerarse como un indicador del atractivo que tiene el país como destino para alumnos internacionales.

Por el contrario, el punto de referencia de la movilidad saliente es el país de origen –el país desde donde se desplaza el estudiante. Si bien para muchos alumnos este puede ser el mismo país que el de su nacionalidad, resulta más exacto considerar a éste como el país de residencia anterior o permanente, o donde previamente estudiaba el alumno. La movilidad saliente se calcula como la proporción entre el número de estudiantes desplazados desde el país de origen y el número total de estudiantes de dicho país. La tasa de movilidad saliente puede considerarse como un indicador de políticas activas encaminadas a que los estudiantes adquieran experiencia internacional (particularmente en el caso de la movilidad de créditos). Sin embargo, también puede ser un indicador de posibles carencias en el sistema educativo del país de origen (especialmente en el caso de la movilidad de titulaciones).

MOVILIDAD DE TITULACIONES COMPLETAS

El Informe analiza pormenorizadamente la movilidad tanto de titulaciones como de créditos dentro del EEES. En el momento de realizar el Informe, con los datos de 2008-09, la inmensa mayoría de los países presentaba una tasa de movilidad entrante para cursar titulaciones completas (entendida esta como el total de estudiantes de

educación superior procedentes de un país del EEES que se desplazan a otro país del EEES para estudiar, como porcentaje sobre el total de estudiantes matriculados) inferior al 5% (aunque Reino Unido, República Checa y Chipre superaban ligeramente el 5%). En solo dos países (Austria y Suiza) dicha tasa era superior al 10% dentro del EEES. En España la tasa alcanzaba apenas el 0,84%. Además, según los datos disponibles, la mitad del total de alumnos desplazados procedentes de otros países del EEES escogía el Reino Unido, Alemania, Francia y Austria como destino para estudiar.

Considerando la movilidad entrante desde países ajenos al EEES, la media ponderada para todos los países es de un 2,25%, aunque 16 países tienen menos de un 1%. España se situaba por debajo de esta media, con una tasa del 1,8%. Solo cuatro países, en concreto, Chipre, el Reino Unido, Francia e Irlanda, superaban la tasa del 5%, por lo que estos sistemas parecen ser los más atractivos para estudiantes de fuera del EEES. Sin embargo, estos datos deben ser matizados por el tamaño del país y el total de alumnos entrantes. Teniendo esto en cuenta, cuando se analiza la distribución de los estudiantes entrantes según país de destino, el panorama cambia sensiblemente pues cuatro países –el Reino Unido, Francia, Rusia y Alemania– atraían al 76% del total de estudiantes de fuera del EEES. En cualquier caso, esta movilidad tiene una importancia reducida en el EEES, pues el en conjunto los alumnos que estudian dentro del EEES y proceden de algún país extranjero representan menos del 4% del total de estudiantes del EEES

Las tasas de movilidad saliente para cursar titulaciones completas dentro del EEES, considerada como el número de titulados superiores de un país del EEES que han obtenido su título en un país extranjero perteneciente al EEES, como porcentaje del total de titulados del país de origen, también eran bajas. La media ponderada de este flujo de movilidad se situaba por debajo del 2%. España se situaba por debajo de la media, con una tasa del 1,4%. Por países, El porcentaje más alto de estudiantes del EEES matriculados en un programa de estudios completo en otro país del EEES se encontraba en Alemania, seguida de Francia, Rusia, Ucrania, Italia, Polonia, Eslovaquia y Grecia.

En el caso de la movilidad saliente de alumnos que se desplazan fuera del EEES para estudiar un programa que conduce a la obtención de un título es en términos relativos muy reducida, siendo la tasa en la mayoría de los países inferior al 1%.

No obstante, puesto que estas cifras solo son las de movilidad de titulaciones, a la hora de evaluar los progresos realizados para alcanzar el objetivo del 20% de movilidad es necesario añadir y tener en cuenta las cifras sobre movilidad de créditos. Como revela el Informe, las perspectivas sobre las tendencias a corto plazo dentro del marco del programa Erasmus anticipan un 7% para el año 2020, aunque aún es necesario identificar otras fuentes fiables de datos sobre la movilidad de créditos.

La información proporcionada por los países también revela que los flujos de movilidad siguen un patrón típico del Este hacia el Oeste, tanto a nivel europeo como mundial. Dentro del EEES, los países del sur y del este de Europa suelen tener un número mayor de estudiantes salientes y los del norte y el oeste de estudiantes entrantes. Consecuentemente, prácticamente ningún país puede afirmar que su movilidad está completamente equilibrada, y aun cuando los flujos alcanzan valores semejantes, son muy distintos los países que envían y que reciben estudiantes. Ya en el Comunicado de Londres se llamó la atención sobre estos desequilibrios, y en Lovaina se reiteró la necesidad de emprender más acciones para reducirlos.

De todas formas, como el informe pone de relieve, los desequilibrios en las tasas de movilidad deben ser analizados con cierto cuidado. Aunque, en principio, la noción de movilidad equilibrada puede parecer algo deseable, unas tasas bajas tanto de movilidad entrante como saliente podrían considerarse equilibradas, pero en este caso la realidad no sería positiva si se considera que la movilidad es algo positivo. Por otra parte, unas tasas elevadas de movilidad saliente y entrante también serían equilibradas, pero sin conocer más detalles sobre las poblaciones implicadas en los flujos de movilidad y las causas de dichos flujos, es imposible evaluar hasta qué punto serían positivas.

Comparando la movilidad de titulaciones entrante y la saliente dentro del EEES,

los desequilibrios más llamativos se observaban en Chipre y Austria, seguidos de Islandia, Irlanda, Liechtenstein, Malta, Moldavia, Eslovaquia y Suiza. En todos estos países, a excepción de Austria y Suiza, el saldo es a favor de la movilidad saliente. En el otro extremo se encuentran países con tasas muy equilibradas en los flujos de movilidad europea tanto entrante como saliente: Bélgica, Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Noruega, Polonia, Rumanía, Eslovenia, España, Suecia, Turquía y Ucrania tienen una diferencia inferior al 1%. Los flujos de movilidad en estos países pueden, por tanto, considerarse equilibrados, aunque solo cuando se tiene en cuenta únicamente la movilidad dentro del EEES. Además, los flujos no están necesariamente equilibrados entre países y regiones específicos: la tendencia general es un desequilibrio del este frente al oeste, puesto que los estudiantes se desplazan predominantemente desde el sur y el este de Europa hacia los países del oeste y el norte de Europa.

El estudio identifica cuatro tipos de sistemas de movilidad tomando en consideración tanto las diferencias entre las tasas de movilidad entrante y saliente como sus niveles.

Podemos dividir a los países en dos grupos: los de equilibrio positivo, cuya tasa de movilidad entrante supera a la de movilidad saliente, y los de equilibrio negativo, en los que la relación entre las tasas de movilidad entrante y saliente es la contraria. Los sistemas muy atractivos serían aquellos que presentan equilibrio positivo y además exhiben una movilidad saliente relativamente baja. Entre ellos se encontraría España. Los sistemas abiertos presentarían también equilibrio positivo, pero su tasa de movilidad saliente es elevada, de forma que tienen un número comparativamente alto de estudiantes que salen al extranjero, pero con un número incluso superior de alumnos que vienen al país a estudiar.

Por su parte, entre los sistemas de equilibrio negativo, el estudio diferencia los sistemas limitados, que contarían con una alta movilidad saliente, y los sistemas cerrados que exhibirían por su parte una baja movilidad saliente. Los países que se encuadran en este último grupo tienen sistemas educativos que no resultan atractivos en comparación con otros países europeos y los estudiantes tampoco parecen tener

las mismas oportunidades de salir al extranjero que en otros países. Entre ellos se encontrarían por ejemplo Portugal, Lituania, Rumanía o Polonia.

De acuerdo con los datos del estudio, solo Austria, Alemania, Noruega y Suiza contarían con sistemas de educación superior abiertos, y además en el caso de Alemania y Noruega, los sistemas serían equilibrados desde el punto de vista de la movilidad entrante y saliente. Otro dato importante a la hora de emprender acciones, es que 14 países de entre los que presentan sistemas más equilibrados tienen tasas de movilidad saliente inferiores a la media. En este grupo se encontraría España.

Los países que presentaron informes y la información de Eurostudent permitieron identificar los principales motivos que impiden que los estudiantes se beneficien de los períodos de movilidad en el extranjero.

Los principales obstáculos que, en opinión de los todos los países del EEES, dificultan la movilidad saliente se relacionan con la financiación, que también es el segundo más citado para la movilidad entrante.

La falta de servicios de apoyo y de alojamiento para los estudiantes internacionales también se menciona habitualmente, así como las dificultades relacionadas con los visados y los requisitos de inmigración.

En el caso de la movilidad saliente existen ligeras diferencias. Por ejemplo, parece que los problemas de reconocimiento son más importantes para la movilidad saliente que para la entrante, mientras que la situación contraria se daría para el escaso conocimiento de idiomas que se revela más importante a la hora de analizar la movilidad entrante frente a la saliente.

Aparte de los problemas burocráticos y organizativos, en el caso de los obstáculos a la movilidad saliente es común que se mencionen otras cuestiones de índole personal de los estudiantes, como, por ejemplo, tener que alejarse de sus familias, amigos y de su lugar de trabajo.

A pesar de reconocer la existencia de estos obstáculos, el Informe revela que muchos países carecen de una estrategia clara y de medidas para modificar la situación. Y además, en muchas regiones europeas no existe ningún mecanismo de seguimiento de estas cuestiones.

MOVILIDAD DEL PERSONAL

Respecto a la movilidad del personal, la situación es aún menos concluyente que la de la movilidad estudiantil, a pesar de que todos los comunicados de Bolonia mencionan la movilidad del personal como un claro objetivo.

El primer problema es la ausencia de una definición clara a nivel europeo de este concepto. Por tanto, es importante, en primer lugar, acordar el alcance y la definición (o definiciones) de movilidad del personal. En el momento de realizarse el Informe, solo unos pocos países habían establecido objetivos cuantitativos respecto a la movilidad del personal de educación superior, fundamentalmente dentro del programa Erasmus. Según los datos disponibles de este programa para 2010-11, la movilidad entrante de personal es relativamente muy reducida aunque los países desean fomentar la movilidad del personal por Europa, e incluyen este objetivo en sus documentos estratégicos.

En el informe se identifica la existencia de tres grupos o categorías de obstáculos a este tipo de movilidad: el dominio del idioma, las cuestiones legales (en la mayoría de los casos relacionadas con las diferencias en los sistemas de Seguridad Social entre países, con la doble imposición y con las restricciones a la inmigración) y las circunstancias personales (entre las que aparecen la falta de información, la insuficiencia de financiación o la falta de sistemas de apoyo familiar). En cualquier caso, además de promover medidas tendentes a remover estos obstáculos, resulta también esencial realizar un mejor seguimiento de la cuestión y abordar las dificultades detectadas de forma más eficaz.

1.2. LA IMPLANTACIÓN DEL EEES EN ESPAÑA

1.2.1 Adaptación de las normas legales españolas al EEES

La implantación del EEES en España ha requerido un conjunto de transformaciones en el marco normativo de la educación superior de nuestro país para permitir la adaptación de nuestro sistema universitario a las exigencias de dicho espacio.

Estas modificaciones legales regulan diferentes aspectos relativos a los ejes nucleares del EEES, fundamentalmente: la ordenación de las enseñanzas, la implantación de los ECTS y de los sistemas de calificaciones, el reconocimiento de estudios en el extranjero y de competencias y cualificaciones, la formación permanente, la estructura y expedición del Suplemento Europeo al Título, la acreditación del profesorado, la creación y regulación de las agencias de evaluación de la calidad y en general de las cuestiones relativas al aseguramiento de la calidad en la enseñanza superior. Como es lógico, esta normativa legal corresponde a diferentes niveles, en función de la materia regulada, de forma que nos encontraremos con legislación de carácter europeo y de carácter nacional, y dentro de esta, estatal y autonómico. En este capítulo nos referiremos a la normativa española.

Aunque la máxima responsabilidad a la hora de diseñar las líneas estratégicas del proceso de convergencia al EEES es del Ministerio de Educación y Ciencia (o el correspondiente en el momento de elaborar cada norma) a través de la Secretaría de Estado de Universidades (con el nombre correspondiente en cada momento del tiempo) y de la Dirección General de Universidades, una serie de instituciones españolas participan, con diferente grado de responsabilidad, en el diseño de medidas y adecuación de los criterios del EEES en nuestro país. En este sentido cabe citar a la CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas), a la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), a las Agencias Autonómicas de Calidad y, por último, a las Universidades. Las competencias de cada uno de estos organismos están reguladas en las correspondientes normas legales del ámbito de la

educación superior en nuestro país. Hay que destacar también que en España existe un importante grado de autonomía universitaria, correspondiendo a las universidades la aplicación y adaptación de las normas a la realidad de cada una de ellas, lo que ha provocado una cierta heterogeneidad sobre todo en el ritmo de adaptación durante el proceso de convergencia.

Además de las modificaciones y adaptaciones legales, que comentaremos a continuación, el proceso de convergencia fue reforzado inicialmente a través de algunas iniciativas que fueron en última instancia implementadas por las propias universidades. Como destaca Arriazu (2011), las más sobresalientes fueron las convocatorias de Experiencias Piloto, el impulso de los Proyectos de Innovación Docente y los programas y acciones de difusión del EEES.

En las convocatorias de Experiencias Piloto destacan las de Asignaturas o Grupos Piloto para articular la aplicación del sistema europeo de transferencia de créditos ECTS y de metodologías activas más próximas a las de enseñanza-aprendizaje. Además de las asignaturas piloto se implantaron otras experiencias piloto para diseñar los planes de estudios de los nuevos títulos y la planificación de las enseñanzas, o aquellas dirigidas a calcular las cargas de trabajo de profesores o estudiantes en el nuevo marco.

Se impulsaron los proyectos de Innovación Docente, centrados en la extensión de la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza superior y en la formación en aspectos relevantes de la docencia en el EEES, como sistemas de evaluación, metodologías activas, planificación de la enseñanza, definición de objetivos y competencias, entre otros. De hecho, esto refleja que se asumió que la convergencia hacia el EEES conllevaba necesariamente un cambio importante en las metodologías docentes.

Se desarrollaron diversas acciones de Información y difusión de los aspectos centrales del EEES.

En estas iniciativas participaron diferentes organismos y fueron aplicadas en

último término por las universidades y las estructuras que estas crearon como soporte del proceso de convergencia (Vicerrectorados u Oficinas de Convergencia, de Innovación o de Calidad, u otros similares en función de la realidad de cada universidad) u otras ya existentes (como los Centros de Formación del Profesorado, Instituto de Ciencias de la Educación ICE, o similares, en cada universidad).

Entre las normas que han adaptado el marco legal de nuestro sistema universitario al EEES, cabe destacar las siguientes:

1) Leyes de carácter general

- LEY ORGÁNICA 6/2001 de 21 de diciembre (LOU: Ley Orgánica de Universidades)
- LEY ORGÁNICA 4/2007 de 12 de abril (LOMLOU Ley Orgánica que modifica la LOU 6/2001)

2) Normas específicas que regulan la ordenación de los estudios universitarios

- REAL DECRETO 49/2004, de 19 de enero (Real Decreto que regula la homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional).
- REAL DECRETO 55/2005 de 21 de enero (Real Decreto que establece la estructura de las enseñanzas universitarias y regula los estudios universitarios oficiales de Grado y modifica parcialmente el RD 49/2004)
- REAL DECRETO 56/2005 de 21 de enero (Real Decreto que regula los estudios universitarios oficiales de Posgrado)
- REAL DECRETO 1509/2005, de 16 de diciembre (Real Decreto por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero).

- REAL DECRETO 189/2007 de 10 de febrero (Real Decreto que modifica algunos aspectos regulados en el RD 56/2005 de estudios oficiales de Posgrado)

- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre (Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales).

- REAL DECRETO 861/2010, de 2 de julio (Real Decreto que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales).

- REAL DECRETO 99/2011, de 28 de enero (Real Decreto por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado)

- REAL DECRETO 534/2013, de 12 de julio (Real Decreto por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas).

- REAL DECRETO 592/2014, de 11 de julio (Real Decreto que se regula las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios).

- REAL DECRETO 43/2015, de 2 de febrero (Real Decreto que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado).

- Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios.

3) Normas que regulan otros aspectos de la enseñanza superior:

Expedición de títulos universitarios y del Suplemento Europeo al Título:

- REAL DECRETO 1044/2003 de1 de agosto (Real Decreto que regula el establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título –SET-)

- REAL DECRETO 1002/2010, de 5 de agosto (Real Decreto sobre expedición de títulos universitarios oficiales).

- REAL DECRETO 22/2015, de 23 de enero (Real Decreto que establece los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior).

Sistema de calificaciones y créditos ECTS:

- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre (Real Decreto que establece el sistema europeo de créditos (ECTS) y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional).

Sistema de acreditación para acceso a los cuerpos docentes universitarios y dedicación del profesorado universitario:

- REAL DECRETO 1312/2007 de 5 de octubre (Real Decreto que establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios).

- REAL DECRETO 415/2015, de 29 de mayo (Real Decreto que modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios).

- REAL DECRETO-LEY 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Entre otras medidas se

establece la dedicación del profesorado universitario.

Normas de admisión y acceso a la universidad pública:

- REAL DECRETO 1892/2008 de 14 de noviembre (Real Decreto que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas)
- REAL DECRETO 558/2010, de 7 de mayo (Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas)
- REAL DECRETO 961/2012, de 22 de junio (Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas)
- REAL DECRETO 412/2014, de 6 de junio (Real Decreto que establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado)

Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y equivalencia y homologación de estudios universitarios extranjeros:

- REAL DECRETO 285/2004, de 20 de febrero (Real Decreto que regula las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior).
- REAL DECRETO 309/2005, de 18 de marzo (Real Decreto que modifica el Real Decreto 285/2004 de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior).

- REAL DECRETO 1027/2011, de 15 de julio (Real Decreto que establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior)

- REAL DECRETO 967/2014, de 21 de noviembre (Real Decreto que establece los requisitos y el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, y el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado).

- REAL DECRETO 22/2015, de 23 de enero (Real Decreto que establece los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior).

Las primeras normas de adaptación al EEES en España tuvieron un carácter generalista y las primeras alusiones a la necesidad de adaptación a los principios de Bolonia se encuentran en la LOU de 2001, que venía a reformar la LRU. En su preámbulo, la LOU ya se refiere a la integración de nuestro sistema universitario en el EEES, y a la necesidad de transformaciones en diferentes aspectos relacionados con la construcción de dicho espacio como la calidad de la enseñanza, la movilidad de estudiantes y profesores, la estructura de los cuerpos docentes, la rendición de cuentas o la transmisión y la transferencia del conocimiento, entre otros:

…" *el Estado ejercerá su responsabilidad de vertebración del sistema universitario mediante la financiación de programas orientados a dar cumplimiento a los objetivos previstos en la Ley, como los de mejorar la calidad del sistema universitario, fomentar la movilidad y promover la integración de las Universidades en el espacio europeo de enseñanza superior."* (Exposición de motivos, X) o *"…Con objeto de*

adaptarse al espacio europeo de enseñanza superior a que se ha hecho referencia, la Ley contempla una serie de medidas para posibilitar las modificaciones que hayan de realizarse en las estructuras de los estudios en función de las líneas generales que emanen de este espacio." (Exposición de motivos, XI). El título XIII de la ley, *"Espacio europeo de enseñanza superior"*, en su artículo 87 ya establece que "*En el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior.*", mientras que en los artículos 88 y 89 se refiere a líneas generales en relación a las enseñanzas y los títulos y al profesorado.

Entre 2001 y 2005 se producen modificaciones iniciales en la normativa de algunos aspectos específicos relacionados con el EEES, como el procedimiento transitorio para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (SET), regulado en el Real Decreto 1044/2003 de 1 de agosto, el establecimiento del sistema europeo de créditos (ECTS) y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, regulados en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, la homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, regulada en el Real Decreto 49/2004 de 19 de enero. o las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior, reguladas en el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero. Este último fue modificado en 2005 y posteriormente en 2014.

Sin embargo, como señala Arriazu (2011), es a partir de 2005 cuando se empiezan a concretar contenidos específicos que afectan a las estructuras y a las enseñanzas oficiales universitarias propias del EEES en España. Los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005 ambos de 21 de enero, regulan la estructura de las enseñanzas universitarias y, respectivamente, los estudios universitarios oficiales de Grado y de Posgrado. En estas normas se establece la duración de los estudios en ambos niveles, sin definir exactamente la duración al fijar una horquilla para el grado de entre 180 y 240 y para el posgrado de entre 60 y 120 créditos ECTS.

Esta indefinición inicial generó cierta inquietud, fundamentalmente en las Universidades, que debían adaptar sus titulaciones a las nuevas normas y estar preparadas para su implantación en 2010. De hecho, esta indefinición y la demora en elaborar, aprobar y publicar las normas legales de adaptación de las titulaciones han sido a menudo criticadas. Estos dos decretos fueron modificados en diciembre del mismo año, para subsanar algunos errores de redacción y fundamentalmente, a instancias de la Comunidad Autónoma de Cataluña, para salvaguardar algunas de las competencias de las CCAA en relación con la evaluación de estudios de Posgrado e implantación y verificación de estudios de Grado, así como con la homologación de estudios universitarios, que se podían entender vulneradas por la redacción de los decretos precedentes. Por su parte, el Real Decreto 189/2007 de 10 de febrero modifica algunos aspectos regulados en el RD 56/2005 de estudios oficiales de Posgrado, básicamente en lo referente a los plazos para informar al Consejo de Coordinación Universitaria sobre los nuevos programas de Posgrado, y al plazo de extinción de los anteriores programas de doctorado, que debió ser ampliado.

De hecho, varias de las normas legales contempladas en este apartado debieron sufrir modificaciones de acuerdo a la experiencia que se iba adquiriendo en la práctica de su aplicación. Por ello, en general solo nos referiremos a las normas originales y sólo cuando las modificaciones sustanciales sean significativas serán referenciadas.

La LOMLOU, Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, persigue la adaptación de la LOU a las nuevas circunstancias derivadas de los avances en la articulación del EEES, y responde a la voluntad de mejorar la calidad del sistema universitario español, modernizarlo y reforzar el papel de la investigación.

En la LOMLOU se introducen importantes reformas en la estructura y organización de las enseñanzas, de acuerdo con los principios del EEES relativos a la estructura de las titulaciones, a la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida. Como se indica en el preámbulo, "..El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones

con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad".

En este sentido, la LOMLOU prevé "reformas guiadas por la voluntad de potenciar la autonomía de las universidades, a la vez que se aumenta la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones." Desde esta perspectiva, entre otros cambios, la LOMLOU flexibiliza el sistema de elección del Rector o de la Rectora y permite que las propias universidades elijan la opción que consideren más adecuada.

Respecto a las titulaciones universitarias oficiales de validez en todo el territorio nacional, se prevé un sistema de Verificación e Inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos, frente al anterior Catálogo de Titulaciones. Al Gobierno le corresponde establecer las condiciones de inscripción en el Registro.

La estructura de las enseñanzas universitarias queda definida en tres niveles, Grado, Máster y Doctorado, y también se establece un marco general para la homologación, reconocimiento y adaptación de estudios realizados en centros académicos españoles o extranjeros y para el reconocimiento de la experiencia laboral o profesional.

Otro de los ejes de la reforma es potenciar el papel y la responsabilidad de todos los agentes del sistema universitario, Estado-CCAA-Universidades, articulando mejor la relación entre ellos. En este sentido, se crea la Conferencia General de Política Universitaria y se constituye el Consejo de Universidades con funciones de asesoramiento, cooperación y coordinación en el ámbito académico. Además, se configura una regulación más adecuada del proceso de verificación de planes de estudios y mejor encuadrado en el sistema Administración General del Estado-CCAA-Universidades.

La selección del profesorado funcionario también se modifica, sustituyendo el anterior procedimiento de habilitación por un modelo de acreditación que permita que las universidades seleccionen a su profesorado entre los previamente acreditados, regulándose los concursos correspondientes. Los cuerpos de docentes funcionarios

quedan reducidos a dos: profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad. Asimismo, se establecen algunas modalidades contractuales específicas del ámbito universitario, definiendo con mayor precisión sus especificidades.

Se reconoce también la importancia de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para el binomio autonomía-rendición de cuentas. Para reforzar su papel dentro del sistema universitario, se autoriza su creación como agencia de acuerdo con la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos. Con ello, se facilita la coordinación en los procesos de garantía de calidad y la definición de criterios de evaluación, certificación y acreditación.

Otro de los ejes de reforma se refiere a la implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema productivo. Las Universidades deben transferir al sector productivo los resultados de su investigación, satisfacer las necesidades de formación a lo largo de toda la vida, y ser un motor tanto para el avance del conocimiento, como para el desarrollo social y económico del país. De acuerdo a estos objetivos la ley prevé diferentes medidas, como la posibilidad de creación de Institutos Mixtos de Investigación.

Reconociendo el papel central que el EEES otorga a los estudiantes, la Ley modifica varios aspectos referentes a este colectivo. Entre otras modificaciones, la Ley prevé la elaboración de un estatuto del estudiante universitario y la creación del Consejo de estudiantes universitarios, con el fin de articular la necesaria participación del alumnado en el sistema universitario. Otro aspecto novedoso es la inclusión de un título dedicado al deporte y la extensión universitaria, pues se considera que tanto el deporte como otras actividades que se contemplan son un aspecto capital en la formación del alumnado universitario. También resultan modificadas algunas cuestiones relativas al acceso a la universidad, estableciéndose la PAU y otras vías de acceso.

Con la intención de reforzar el papel de la universidad como transmisor esencial de valores, y para hacer frente al reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fun-

damentales y de igualdad entre hombres y mujeres, esta Ley prevé el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación en el ámbito universitario y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad.

La Ley tuvo también en cuenta la necesidad de potenciar otro de los elementos clave del EEES, la proyección internacional del sistema universitario español y la movilidad interuniversitaria, promoviendo la oferta educativa e investigadora de las universidades españolas. A tal fin la Ley preveía la constitución de una fundación del sector público estatal.

De cualquier modo, muchos de los aspectos recogidos en esta ley fueron objeto de desarrollo posterior en los correspondientes reales decretos y reales decretos ley a lo largo de los años posteriores, y conforme se profundizaba en la articulación y extensión del EEES.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y acaba con la indefinición contenida en el Real Decreto 55/2005 respecto a la duración de los estudios oficiales de Grado. En él se establece una duración de 4 años (240 créditos ECTS) para los Grados y de 1 o 2 años (entre 60 y 120 créditos ECTS) para los Posgrados, despejando las dudas derivadas de las normas precedentes. En este decreto se establecían las directrices para el diseño de los diferentes niveles de estudios universitarios (grado y posgrado – máster y doctorado-), y se definían las normas de acceso y admisión a los mismos. Asimismo, se regulaba la acreditación y verificación de títulos y sus modificaciones y extinción.

Algunos aspectos del Real Decreto 1393/2007 fueron más tarde modificados por el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que pretende introducir los ajustes necesarios a fin de garantizar una mayor fluidez y eficacia en los criterios y procedimientos establecidos por el anterior real decreto. Así, entre otros aspectos, se introducen nue-

vas posibilidades en materia de reconocimiento de créditos por parte de las universidades; se posibilita que las universidades completen el diseño de sus títulos de grado con la introducción de menciones o itinerarios alusivos a una concreta intensificación curricular; se extiende la habilitación para emitir el preceptivo informe de evaluación en el procedimiento de verificación, además de a la ANECA a otros órganos de evaluación de las comunidades autónomas y, finalmente, se revisan los procedimientos de verificación, modificación, seguimiento y renovación de la acreditación con el fin de dotar a los mismos de una mejor definición.

El Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, introduce importantes modificaciones en los estudios de doctorado para adecuarlos a la creciente importancia que se les atribuye a lo largo del proceso de creación del EEES. Por su parte, el Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, modifica a su vez algunas cuestiones referidas a la calificación de las tesis doctorales, a las condiciones de acceso a los estudios universitarios, y a la moratoria para la renovación de la acreditación de las titulaciones y para la adaptación de los estudios de doctorado.

Sin embargo, la modificación más importante se produce con la reciente aprobación y publicación del Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, que viene a modificar los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, que establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulaban las enseñanzas oficiales de doctorado.

En la nueva regulación de los estudios de Grado se establece que la duración de estos estudios, de forma general, será de un mínimo de 3 años, con una carga de 180 créditos ECTS, y un máximo de 4 años y 240 créditos ECTS. Cuando se trate de títulos oficiales españoles que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas, el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los correspondientes planes de estudios, que además deberán ajustarse, en su caso, a la normativa europea aplicable. Asimismo, se establece que para acceder al Doctorado, los estudiantes deberán poseer la titulación universitaria de Grado y la titulación universitaria de Máster, especificándose además que ambas titulaciones deberán sumar

en su conjunto 300 créditos ECTS.

El gobierno, en la exposición de motivos del real decreto argumenta como justificación de este cambio lo siguiente: "…Actualmente, por tanto, un estudiante universitario en España necesita, para acceder a un programa de doctorado, con carácter general, haber realizado los estudios de Grado, con un mínimo de 240 créditos, y haber realizado los estudios de Máster, con un mínimo de 60 créditos. En los países de nuestro entorno los estudiantes pueden acceder al doctorado con titulaciones universitarias de Grado que tienen 180 créditos, y con la titulación universitaria de Máster, que tiene un plan de estudios de 120 créditos. Esta discrepancia entre la configuración de los estudios universitarios en España y en los países de nuestro entorno, dificulta la internacionalización de nuestros egresados universitarios.

En el contexto actual, el Gobierno considera importante garantizar la internacionalización de los estudiantes que hayan cursado sus titulaciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, es necesario dar la posibilidad de homogeneizar, en los casos en que se vea conveniente, la duración de los estudios universitarios de Grado y Máster en España a la duración de estos estudios en los países de nuestro entorno."

Esta modificación de la duración de los estudios de Grado ha suscitado numerosas protestas por parte de diferentes colectivos (estudiantes, Rectores de las universidades públicas, familias) porque se ha interpretado que los efectos de este cambio pueden implicar un encarecimiento de facto de los estudios universitarios en nuestro país. La nueva normativa permite la existencia de grados de 3 años de duración (180 créditos ECTS), estableciéndose el marco legal para posibilitar la estructura de 3+2 (tres años de Grado + 2 años de Máster), y la impresión general es que esta posibilidad legal conducirá a la extensión efectiva de esta estructura. Dado que los precios de los Posgrados Oficiales son superiores a los de los Grados, vista además la evolución reciente de las políticas de becas, y suponiendo que la reducción de la duración de los Grados pueda provocar una cierta devaluación de estos títulos en el mercado laboral, los estudiantes temen que el coste total de realizar estudios univer-

sitarios que les proporcionen condiciones razonables de empleabilidad de calidad se vea finalmente incrementado y, en consecuencia, se resienta la igualdad de oportunidades. Adicionalmente, cabe señalar que en el resto de los países del EEES no hay una opción claramente decantada por la estructura 3+2, e incluso algunos países están planteando la posibilidad de establecer Grados de 4 años y 240 créditos ECTS en lugar de 3 años de duración y 180 créditos ECTS. A pesar de esto, es posible que la opción de la estructura 3+2 nos acerque más a la vigente en los países más próximos de nuestro entorno, facilite en cierta medida la movilidad de nuestros estudiantes y su empleabilidad en el extranjero, y haga menos complicado el encuadre de algunos estudios superiores en el MECES.

Otros aspectos concretos relacionados con la evolución del proceso de implantación y profundización del EEES han sido regulados por sucesivas normas de diferente rango, que en ocasiones han sufrido revisiones posteriores a la luz de la experiencia, de nuevas exigencias derivadas de acuerdos adoptados por los países participantes en el EEES o de la necesidad de racionalización del gasto público en el contexto de la crisis económica. Es el caso, entre otros, de la dedicación del profesorado universitario, el Suplemento Europeo al Título, el acceso a la universidad, el acceso a los cuerpos docentes universitarios, las prácticas externas en los estudios universitarios, la homologación y convalidación de estudios extranjeros, el reconocimiento de estudios y de experiencia laboral, el Marco Español de Cualificaciones, etc. Dado que el objeto de la revisión de la normativa realizada en esta tesis se circunscribe fundamentalmente a algunos aspectos generales de la estructuración de los estudios universitarios y de la progresiva adaptación de nuestro sistema universitario a fin de enmarcar nuestro estudio, no se procede aquí a una revisión exhaustiva del conjunto de la citada normativa. Algunos aspectos serán no obstante analizados con cierto detenimiento en otros apartados de esta Tesis.

1.2.2 La implantación del EEES en España: algunas voces críticas

Como se desprende de la descripción del Proceso de Bolonia realizada en este trabajo, para conseguir el objetivo de aumentar la competitividad y el atractivo del sistema universitario europeo y construir la Europa del Conocimiento, bajo los principios democráticos propios de los países participantes, los ejes principales del EEES serían:

- Armonización de la estructura de titulaciones para hacerlos comparables y fácilmente reconocibles
- Fomento de la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores,
- Aseguramiento de una enseñanza superior de gran calidad,
- Reforzamiento de la dimensión europea e internacional en la enseñanza superior
- Reforzamiento de la dimensión social de la educación superior

Tanto el establecimiento de los mencionados objetivos como las dimensiones escogidas para conseguirlos suponen el reconocimiento del papel central que las instituciones de educación superior deben desempeñar en la construcción de la Europa del conocimiento. Como ya se ha mencionado, este papel ya se reconocía en la Declaración de Bolonia, en la que se afirmaba que:

"*Por su parte, las instituciones de educación Europeas han aceptado el reto y han adquirido un papel principal en la construcción del área Europea de Educación Superior, también en la dirección de los principios fundamentales que subyacen en la Carta Magna de la Universidad de Bolonia de 1988. Esto es de vital importancia, dado que la independencia y autonomía de las Universidades asegura que los sistemas de educación superior e investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, las demandas de la sociedad y los avances en el conocimiento científico*".

Asimismo, en la comunicación de la Comisión europea sobre El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento (2003) se pone de relieve la importancia de la Universidad (entendida esta en sentido amplio, abarcando los diferentes tipos de instituciones de educación superior) y la necesidad de revisar y enriquecer la concepción del papel que debe desempeñar en la sociedad del conocimiento:

"*La presente Comunicación pretende iniciar un debate sobre el papel de las universidades en la sociedad y la economía del conocimiento en Europa y sobre las condiciones en las que podrán desempeñar efectivamente dicho papel. El crecimiento de la sociedad del conocimiento depende de la producción de nuevos conocimientos, su transmisión a través de la educación y la formación, su divulgación a través de las tecnologías de la información y la comunicación y su empleo por medio de nuevos procedimientos industriales o servicios. Las universidades son únicas en este sentido, ya que participan en todos estos procesos a través del papel fundamental que desempeñan en los tres ámbitos siguientes: la investigación y la explotación de sus resultados, gracias a la cooperación industrial y el aprovechamiento de las ventajas tecnológicas, la educación y la formación, en particular la formación de los investigadores, y el desarrollo regional y local, al que pueden contribuir de manera significativa… Europa necesita excelencia en sus universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en el Consejo Europeo de Lisboa de convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión socia*l."…

Y en su sección destinada a analizar las universidades europeas, sitúa a las universidades en el mismo centro de la Europa del conocimiento:

"*La economía y la sociedad del conocimiento nacen de la combinación de cuatro elementos interdependientes: la producción del conocimiento, esencialmente por medio de la investigación científica, su transmisión mediante la educación y la formación, su difusión a través de las tecnologías de la información y la comunicación, y su explotación a través de la innovación tecnológica ( )..Dado que se encuentran en el*

centro neurálgico de la investigación, la educación y la innovación, las universidades detentan la clave de la economía y de la sociedad del conocimiento desde numerosos puntos de vista. De hecho, emplean al 34% del total de los investigadores europeos… se encargan del 80% de la investigación básica llevada a cabo en Europa… Además, las universidades forman un número cada vez mayor de estudiantes con cualificaciones cada vez más elevadas, por lo que contribuyen a reforzar la competitividad de la economía europea… Asimismo, las universidades contribuyen a la consecución de los demás objetivos de la estrategia de Lisboa, concretamente al empleo y a la cohesión social, así como a la mejora del nivel educativo general en Europa"

Esta concepción del papel o de las misiones de la Universidad en este nuevo contexto coincide con las consideradas por Valle (2006), que señala que competencias de la nueva universidad en la Europa del Conocimiento deben servir para: la transmisión de conocimiento; la investigación para la producción y difusión del conocimiento; la formación de profesionales de alta cualificación; y la utilización del conocimiento e innovación tecnológica. En realidad esto supone una síntesis entre la visión más ortodoxa de las funciones de la universidad, que considera que dichas funciones son básicamente la transmisión de conocimiento y la investigación para la producción y difusión del conocimiento, y aquella más instrumentalista, que reduciría el conocimiento adquirido en la universidad a la utilidad que represente para la sociedad y el mercado de trabajo.

Sin embargo, la creación del EEES y el proceso de implantación del mismo han recibido ciertas críticas en nuestro país, procedentes tanto del mundo universitario como de otros estamentos de la sociedad, abriéndose un debate que, en cierta medida, aún hoy persiste.

La estrategia de Lisboa 2000 en la que se declaraba el ya comentado objetivo de hacer de Europa "la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo capaz de lograr un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y mayor cohesión social", ha sido utilizado por diferentes grupos para oponerse al proceso de Bolonia arguyendo que conduciría a una mercantiliza-

ción de la universidad y a la privatización de la enseñanza superior. En este sentido, Sanz (2005; 2006) interpreta que en la formación del EEES existe un trasfondo más económico que político o científico, pues el objetivo de las reformas aparejadas a la articulación del EEES estaría alineado con el mencionado en la estrategia de Lisboa, mutando así la misión tradicional de la universidad de transmisión del conocimiento en la de preparación de profesionales al servicio del mercado.

Es cierto que como indica Michavila (2011), no se puede justificar la supresión del ámbito universitario de partes importantes pero minoritarias de diversas y destacadas áreas culturales, que no son prescindibles ni pueden ni deben someterse a visiones utilitaristas o regirse solo por criterios de rentabilidad, a menos que la universidad se entienda como una simple academia marcada con un sesgo mercantilista.

Pero ello no justifica la adhesión precipitada a algunos argumentos de los detractores del EEES. En 2008 Michavila, en un artículo publicado en el Diario Público, y posteriormente incluido en Michavila (2013) rebate las críticas a la adaptación del sistema universitario a las demandas sociales y su intención de conceder importancia a las expectativas de empleo generadas por el sistema productivo, pues una de las preocupaciones de los estudiantes es, lógicamente, cómo sus estudios universitarios les ayudará en el futuro a ganarse la vida y desarrollarse profesional y personalmente. Las sociedades con sistemas económicos basados en el conocimiento, requieren de sus universidades que se adapten e incluso que se adelanten a las demandas cambiantes de aquellas. (Uceda, 2009).

Como expresa muy bien Zabalza (2009), las universidades en ocasiones han vivido un tanto al margen de la sociedad que las rodea, situación que hoy en día es inviable por muchos motivos.

La universidad no puede mantenerse alejada de las dinámicas sociales y políticas y de las prioridades que de ellas emergen y va a verse afectada por ellas. Baste como ejemplo los efectos de la crisis económica en los sistemas de financiación de las universidades, o los de la heterogeneización de los estudiantes como consecuencia

del amplio acceso a la enseñanza superior en las sociedades que consideran el conocimiento como un valor social y al número de ciudadanos con estudios superiores como un indicador de progreso social, cultural y económico.

De la misma forma, los cambios en las demandas del mundo productivo han sido muy importantes: los sectores productivos se han modificado profundamente y con ellos las condiciones de trabajo y los criterios de empleabilidad. En el nuevo contexto, las empresas necesitan de trabajadores versátiles, que además de tener conocimientos técnicos especializados, dispongan de otras habilidades y competencias: capacidad para aprender y seguir haciéndolo a lo largo de su vida, liderazgo, capacidad de trabajar en equipo, habilidades comunicativas, competencias en lenguas, entre otras.

Estas nuevas exigencias han transformado la forma de entender y desarrollar la misión institucional de las universidades.

"*…Esta misión estará centrada, sobre todo, en el retorno a una idea de formación más completa y multidimensional que abarque la mejora personal y social de los estudiantes; el enriquecimiento de sus conocimientos, habilidades y valores; su capacidad para manejarse autónomamente en un mundo cada vez más rico y complejo*"

Como señala Barnett (1994), el cambio principal se ha producido en la idea de universidad, y en la misión social que como institución ha de desarrollar en el mundo actual. De ser un bien cultural pasa a ser, también, un bien y un recurso económico. De ser algo reservado a unos pocos privilegiados pasa a ser algo destinado al mayor número posible de ciudadanos. De ser un bien dirigido a la mejora de los individuos pasa a ser un bien cuyo beneficiario es el conjunto de la sociedad (sociedad del conocimiento y sociedad de la competitividad). De ser una sociedad con una misión más allá de compromisos terrenos inmediatos pasa a ser una institución cuyos resultados repercuten en el PIB nacional y en la posición estratégica de un país. De ser algo dejado en manos de sus académicos para que definan su orientación y gestionen su desarrollo pasa a convertirse en un espacio más en el que priman las decisiones polí-

ticas.

Es en el contexto aquí descrito en el que se produce la articulación del EEES como respuesta de las sociedades europeas a estos retos y como medio para hacer que la educación superior europea consiga cumplir con la misión que la sociedad le atribuye y haga de Europa un área atractiva y competitiva.

En el caso español, aparecen otras críticas relacionadas con diferentes aspectos del proceso de implantación del EEES en nuestro país. Arriazu (2011), señala la falta de definición y de rápida respuesta por parte de las autoridades para acometer los cambios exigidos por el EEES, fundamentalmente en los inicios del proceso, y los defectos en la comunicación, información y divulgación por parte de las autoridades de aspectos estructurales del EEES, que acabaron por desincentivar la necesaria participación y motivación del profesorado, del PAS y del alumnado para impulsar el proceso de adaptación en España.

Michavila (2013) pone el acento en la superficialidad o la insuficiencia de los cambios realizados en nuestro sistema universitario, que aunque han supuesto un importante avance en su armonización con los sistemas universitarios europeos, no han acometido los cambios profundos que requiere en cuanto a la renovación metodológica, las ineficiencias organizativas, la financiación de las universidades, la internacionalización, el establecimiento de alianzas, la movilidad, la calidad, la participación estudiantil o la reconsideración de la función docente del profesorado, entre otras cuestiones. Y todo ello en un contexto de reformas a coste cero, de recortes derivados de la crisis económica y de la visión de la educación de los sucesivos gobiernos a nivel nacional y autonómico, del hacer más con menos. El peligro, señala el profesor Michavila es que los cambios se queden en puros cambios cosméticos y se desaproveche una ocasión histórica para modernizar y transformar el sistema universitario español.

De hecho, la crisis económica ha venido a complicar un proceso de por sí tan complejo como la creación e implantación del EEES. Conceptos tan importantes para la educación superior como las tasas de matriculación, la dotación de medios hu-

manos y materiales, la inversión en infraestructuras o la financiación del aprendizaje permanente, han sufrido las consecuencias de la crisis. Conforme la crisis se ha ido agudizando los recortes han ido aumentando, y en algunos casos se han visto acompañados por un aumento de las tasas de matriculación que se ha superpuesto a los propios efectos de la crisis sobre el empleo y la renta disponible de los ciudadanos de algunos países, como ha ocurrido en el nuestro. Son inquietantes asimismo las declaraciones de algunos responsables políticos sobre la insostenibilidad de la universidad pública que se vienen sucediendo en los últimos meses.

También De Miguel (2013) constata el desencanto en la comunidad universitaria sobre el proceso de Bolonia debido a la frustración de una parte de las expectativas que este proceso había generado en profesores y estudiantes. Según De Miguel, este desencanto sería fruto de las ineficiencias registradas respecto a dos de las reformas claves del proceso, la renovación curricular y la innovación metodológica. Como vemos, esta visión coincide en buena medida con las apreciaciones realizadas por Michavila en diferentes ocasiones. De Miguel, como Michavila, interpreta que, a pesar de la autonomía de la que han gozado las universidades para realizar la renovación curricular de sus titulaciones, estas no han emprendido los cambios necesarios para que esta renovación no se quedara en un mero cambio formal y han desaprovechado la oportunidad de introducir cambios relevantes dada la situación actual entre la formación universitaria y la inserción de los estudiantes en el mundo laboral.

En opinión de De Miguel, los factores que, entre otros, han condicionado la correcta renovación curricular y metodológica promovida por Bolonia son los siguientes:

"*…De una parte, las autoridades gubernamentales y los órganos académicos pertinentes no han logrado informar, liderar y gestionar adecuadamente el proceso de convergencia europea clarificando la necesidad y principios que justificaban la reforma, lo que indudablemente ha cuestionado su legitimidad, credibilidad y factibilidad. De otra, el sistema de funcionamiento y la cultura organizativa de las instituciones universitarias en este momento tampoco han contribuido a que los procesos de renovación se llevaran a cabo mediante un proceso dialogado que posibilitara el compromiso*

de todas las partes implicadas como requisito ineludible para el éxito de la reforma propuesta. Finalmente, también procede señalar que el papel de los profesores como agentes del cambio no ha sido asumido mayoritariamente con el nivel de compromiso requerido en estas circunstancias. Todo lo cual, lógicamente, ha influido en que los procesos de renovación curricular y metodológica promovidos por el EEES no hayan tenido ni los apoyos ni el éxito que cabría esperar."

1.3. CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE

1.3.1. El concepto de calidad en la educación superior

Durante las últimas décadas del siglo XX se agudizó el interés por la calidad y todos los aspectos con ella relacionados, en especial la garantía de calidad y su aseguramiento. Ya a partir de los 70-80 del siglo pasado este interés se trasladó desde la industria manufacturera a la producción y prestación de servicios. La educación superior es un servicio fundamental en las actuales sociedades y es considerado como un servicio de responsabilidad pública, por lo que también se extiende a su ámbito el objetivo de la calidad y la excelencia, su evaluación y la preocupación por el diseño de políticas y estrategias que aseguren su consecución.

El concepto de calidad es esencialmente poliédrico y puede ser considerado desde múltiples perspectivas. Las teorías sobre qué es la calidad, desde qué enfoque se debe estudiar, cuáles son los criterios adecuados para su reconocimiento, cómo se debe evaluar, qué efectos debe tener la evaluación, o cuáles son las mejores estrategias para alcanzarla y asegurarla, son muy variadas. A este respecto, encontramos dos magníficas revisiones de la literatura en Capelleras (2001) y Arranz (2007). El objeto de esta tesis no es, en cualquier caso, discutir todas estas cuestiones, sino contextualizar y encuadrar apenas una de las dimensiones de la calidad de la educa-

ción superior, la calidad de la docencia y dentro de esta la calidad de la actividad docente del profesorado, en el marco del enfoque de calidad para la educación superior adoptado en el EEES. No obstante, nos detendremos brevemente en algunas de las cuestiones más generales relacionadas con la calidad de la educación superior por su relevancia para dicha contextualización.

Harvey y Green (1993) apuntan que la calidad es un concepto relativo, pues depende del usuario del término y de las circunstancias concretas en las que se utilice. Por ejemplo, en la enseñanza superior los stakeholders son diversos (estudiantes, familias, profesores, personal de administración y servicios, empleadores…) y las perspectivas desde las que contemplan la calidad serán diferentes. Asimismo, la calidad puede perseguirse como un ideal, en términos absolutos, o por el contrario considerarse como algo relativo, en comparación con otros.

Una idea de la complejidad y la multiplicidad de perspectivas desde las que se puede contemplar el concepto de calidad la obtenemos al examinar las dimensiones del concepto de calidad universitaria identificadas en algunos trabajos (Astin 1985; Mora 1991, Harvey y Green 1993, Winn y Cameron 1998, Bricall 2000). Según estos estudios, la calidad puede relacionarse con la excelencia (por ejemplo de sus profesores, sus medios materiales, sus estudiantes, etc.), con el contenido (nivel docente, curriculum, sistema pedagógico, etc.), con el cumplimiento de determinadas especificaciones técnicas (por ejemplo requisitos legales.), con la conformidad con diferentes estándares (como los estándares de calidad que se suponen cumplen las universidades para otorgar títulos, o los que cumple un determinado programa, por ejemplo), con la adecuación a un objetivo o a una finalidad (eficacia en conseguir los objetivos institucionales), con la disponibilidad de recursos (personal, medios físicos, recursos financieros, estudiantes), con la eficiencia (en el uso de los recursos de los que la universidad dispone), con el valor añadido a la formación global del estudiante, con la satisfacción de los usuarios (calidad como una función del nivel en que se satisfacen las expectativas de los usuarios de la institución universitaria), o con la capacidad de transformación y cambio de la Universidad.

A pesar de la dificultad intrínseca derivada de la multiplicidad de dimensiones de la calidad, hace ya décadas que nadie discute su relevancia de en la universidad. Como se recoge en el Informe Bricall 2000 de la CRUE: "*…El hecho de que la calidad sea un concepto difícil de definir, complejo y multidimensional, no puede servir de excusa para no intentar comprenderlo en sus distintas acepciones y en su cambiante formulación a lo largo de la historia de cualquier institución y en concreto de la Universidad.*"

La evolución de los objetivos o misiones atribuidos desde el punto de vista social a la Universidad, las propias transformaciones sociales (globalización, sociedad del conocimiento, exigencias de empleabilidad de los egresados universitarios, características del mercado laboral y de las competencias necesarias para conseguir empleos de calidad, etc.) e institucionales, como la creación del EEES en el caso europeo, están también en la raíz de la evolución del propio concepto de calidad en la enseñanza superior y de los mecanismos de aseguramiento y garantía de la misma, que se han ido viendo reflejados en las normas legales en cada momento del tiempo.

1.3.2 Evaluación de la calidad universitária: marco legal de calidad universitária en el EEES y en España

A pesar de que subsisten debates muy relevantes en el ámbito de la calidad en la educación superior y de su evaluación (qué se evalúa, cómo se evalúa, quién evalúa, con qué criterios, cuáles son las consecuencias de la evaluación, entre otros), lo cierto es que en los últimos años se han producido importantes avances y consensos en este terreno. Lo que se ha dado en llamar cultura de la calidad se ha instaurado definitivamente en el ámbito de los servicios públicos y también en el de la educación, en un contexto de fuerte presión social para la rendición de cuentas y de creciente competitividad en la sociedad del conocimiento.

La implantación del EEES y la integración española en él han dado un impulso sin precedentes a la evaluación de la calidad en nuestro país, evaluación que tiene el gran valor añadido de su alineación con los estándares y criterios internacionales. El

establecimiento de criterios comunes para asegurar y garantizar la calidad de los estudios y títulos emitidos por las instituciones de educación superior europeas, a pesar de los inconvenientes que puede suponer la aplicación de criterios homogéneos en sistemas y titulaciones heterogéneas (Arriazu 2011), contribuye a facilitar el reconocimiento de estudios y títulos y promueve la confianza mutua entre agencias de evaluación y entre las instituciones de educación superior (Arranz 2007).

La extensión del actual clima de preocupación por la calidad, la cultura de la calidad, se ha visto en buena medida impulsada desde las instancias públicas, y asumida para su consolidación por todos los actores y stakeholders del ámbito de la educación superior.

Asimismo, la creciente presión social a favor del accountablility o rendición de cuentas por cualquier institución pública ha sido otro de los fenómenos que más han contribuido al impulso de la cultura de la calidad en la educación superior, y más aún si cabe en períodos de crisis económica como el actual.

Como sostiene Carlos Mayor Oreja (2011),

"…el ejercicio de una rendición de cuentas transparente se constituye como un elemento básico para lograr un mayor reconocimiento y prestigio social de las instituciones universitarias. Asimismo, el compromiso personal, institucional y gubernamental con la calidad y los principios de buen gobierno es necesario para generar la confianza de la sociedad en la universidad, en su gestión y en las políticas universitarias. "

Sin ánimo de ser exhaustivos y partiendo de la legislación española de los años 80 en materia educativa, podemos encontrar referencias a la calidad en la Universidad en las normas legales españolas, acordes a la concepción de la calidad vigente en cada momento del tiempo. Dado que en los últimos años los cambios legislativos españoles en el ámbito de la Educación Superior han estado relacionados con la evolución del proceso de articulación e implantación del EEES, realizaremos un breve análisis simultáneo de la legislación española y la correspondiente a la evolución del EEES en materia de calidad.

1.3.2.1. La normativa española sobre calidad anterior al EEES

Partiendo de la LRU, en el artículo primero de su Título preliminar se establecían como *"…funciones de la Universidad al servicio de la sociedad: a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística; c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las CCAA. ; d) La extensión de la cultura universitaria.*" Y en su Preámbulo: ..." *Así pues, si la constitución española hace imperativa la reforma, esta es también imprescindible para que la Universidad pueda rendir a la sociedad lo que tiene derecho a exigir de aquella, a saber: calidad docente e investigadora…*"

Y aún en el preámbulo: "*...el sistema de Universidades que resulta de la aplicación progresiva de esta Ley se caracterizará por una diversificación entre las Universidades que estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas para alcanzar los niveles más altos de calidad y excelencia, si bien se garantiza una calidad mínima homogénea para todas las Universidades nacionales*."

Sin embargo, estas son las únicas referencias a la calidad contenidas en la LRU. Respecto a la evaluación de la calidad, tampoco existen referencias expresas en la ley, a no ser la mención de la evaluación periódica del rendimiento científico y docente del profesorado (art. 45.3), por lo que se puede interpretar que la calidad de la educación superior se daba por sobreentendida.

No obstante, ya en los años 90 podemos encontrar las primeras iniciativas de evaluación de la calidad del sistema universitario español, concretadas en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) (convocatorias de 1996-97, 1998, 1999 y 2000), y el II Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (2001), diseñados por el Consejo de Universidades. El II PNECU fue prematuramente suspendido en 2003 como consecuencia de la creación de la ANECA en 2002 y la consiguiente sustitución de aquel por el Plan de Evaluación Institucional

(PEI) puesto en marcha por dicha institución.

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades perseguía tres objetivos fundamentales: conseguir la racionalización de la inversión pública en educación superior a través de la eficacia y la eficiencia en la utilización de los recursos, promoviendo la evaluación institucional en las universidades españolas; alinear a la universidad española con los estándares, metodologías y programas formativos desarrollados a escala internacional; ofrecer una información lo más objetiva posible sobre la situación real en la que se encontraba la educación superior, para orientar la toma de decisiones adecuadas que conduzcan a una oferta formativa de calidad que responda a las demandas sociales. Vemos por tanto que el Plan perseguía fundamentalmente la búsqueda de la calidad.

Como señalan Trinidad, Ayuso, Gallego y García (2003):

Este modelo de evaluación de titulaciones comprende el estudio de los tres grandes bloques que afectan a la universidad: enseñanza, investigación y gestión. Consiste en la aplicación de un proceso de evaluación que parte de la reflexión en la propia comunidad universitaria (autoevaluación y autoinforme), incluye la visita de expertos en evaluación de otras universidades (informe externo) y todo ello concluye con la redacción de un informe final (de titulación evaluada y de universidad evaluada), en el que se incluyen los puntos fuertes y puntos débiles encontrados a partir de la evaluación, así como las propuestas de mejora para la alcanzar la calidad.

En dichos Planes ya se consideraba por lo tanto la necesidad de la evaluación tanto interna como externa de la actividad universitaria, en un contexto en el que la rendición de cuentas de las instituciones públicas era ya un concepto aceptado.

1.3.2.2 Hacia los sistemas de garantía de la calidad en el EEES y en España

La Calidad es uno de los objetivos estratégicos del EEES. Ya en la Declaración de Bolonia de 1999 se establecía como una de las líneas de acción prioritarias fomentar la cooperación en lo que respecta a la garantía de la calidad, reforzando su dimensión europea mediante el desarrollo de criterios y metodologías comparables. En el año 2000 se crea la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), cuya historia se remonta a mediados de los años noventa, cuando se pusieron en marcha los llamados "*proyectos piloto europeos para la evaluación de la educación superior*".

Las agencias de los siete países que participaron en este proyecto trabajaron conjuntamente para llegar a una misma forma de entender el aseguramiento de la calidad y la forma de llevar a cabo procedimientos externos de evaluación. Al término del proyecto, los participantes y la Comisión Europea sintieron la necesidad de seguir colaborando a escala europea, lo que condujo a la creación de ENQA en el año 2000. Uno de los principales objetivos de ENQA es promover la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en beneficio de los estudiantes y de la sociedad en general, y contribuir al desarrollo de la dimensión europea de la garantía de la calidad.

En la reunión de Ministros de Praga en 2001, una de las cuestiones analizadas fue precisamente la del avance en la promoción de la cooperación europea en la garantía de calidad como objetivo estratégico, ya que se considera que los sistemas de garantía de la calidad son fundamentales para asegurar los estándares de alta calidad conducentes a la excelencia, y para facilitar la comparabilidad de las cualificaciones en toda Europa, dos de los objetivos que se perseguían con la creación del EEES. En este ámbito, se señaló la importancia de la cooperación más estrecha entre redes que aseguren la calidad y el reconocimiento, y se instó a la colaboración en el establecimiento de un marco de trabajo común de referencia y a difundir las buenas prácticas en esta materia. La reunión de Instituciones de Educación Superior celebrada en Graz (2003), pone de manifiesto la necesidad de potenciar la cultura de la calidad, mejoran-

do la calidad institucional y la capacidad de dirección estratégica, fomentando el control de calidad interno, la rendición de cuentas y la transparencia; en donde estudiantes y agentes sociales deben de formar parte activa de la universidad (Muñoz 2009).

1.3.2.2.1. La LOU y la garantia de calidad en la universidad española

En 2001 la LOU viene a reemplazar a la LRU en nuestro país en lo que atañe a la regulación de la educación superior. Como señala Muñoz Cantero (2009), la LOU transformó, entre otras cuestiones, el marco de la organización general y las estructuras existentes en materia de medición y evaluación de la calidad del sistema universitario. Ya en su exposición de motivos, la LOU introduce el término calidad y lo relaciona con la misión de la Universidad: *"Si reconocemos que las Universidades ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de un país, será necesario reforzar su capacidad de liderazgo y dotar a sus estructuras de la mayor flexibilidad para afrontar estrategias diferenciadas en el marco de un escenario vertebrado. Esta capacidad les permitirá desarrollar a cada una de ellas planes específicos acordes con sus características propias, con la composición de su profesorado, su oferta de estudios y con sus procesos de gestión e innovación. Sólo así podrán responder al dinamismo de una sociedad avanzada como la española. Y sólo así, la sociedad podrá exigir de sus Universidades la más valiosa de las herencias para su futuro: una docencia de calidad, una investigación de excelencia.*

Desde esta perspectiva, se diseña la moderna arquitectura normativa que reclama el sistema universitario español para mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión;…"

Y más adelante: *"…con esta Ley se pretende dotar al sistema universitario de un marco normativo que estimule el dinamismo de la comunidad universitaria, y se pretende alcanzar una Universidad moderna que mejore su calidad, que sirva para generar bienestar y que, en función de unos mayores niveles de excelencia, influya positivamente en todos los ámbitos de la sociedad."*

"*…Mejorar la calidad en todas las áreas de la actividad universitaria es básico para formar a los profesionales que la sociedad necesita, desarrollar la investigación, conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con la aportación creadora de cada generación y, finalmente, constituir una instancia crítica y científica, basada en el mérito y el rigor, que sea un referente para la sociedad española. Así, la Ley crea las condiciones apropiadas para que los agentes de la actividad universitaria, los genuinos protagonistas de la mejora y el cambio, estudiantes, profesores y personal de administración y servicios, impulsen y desarrollen aquellas dinámicas de progreso que promuevan un sistema universitario mejor coordinado, más competitivo y de mayor calidad.*"

La Ley también relaciona la necesidad de mejorar la calidad del sistema universitario español con la integración de este en el EEES:

"…La sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el espacio europeo común de enseñanza superior y, como principio fundamental, que los profesores mejor cualificados formen a los estudiantes que asumirán en un futuro inmediato las cada vez más complejas responsabilidades profesionales y sociales. De ahí que sea objetivo irrenunciable de la Ley la mejora de la calidad del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes.(…) Asimismo, el Estado ejercerá su responsabilidad de vertebración del sistema universitario mediante la financiación de programas orientados a dar cumplimiento a los objetivos previstos en la Ley, como los de mejorar la calidad del sistema universitario, fomentar la movilidad y promover la integración de las Universidades en el espacio europeo de enseñanza superior."

Y ya se menciona expresamente la necesidad y el objetivo de evaluación de la calidad de la universidad española:

"...Y a las competencias de las Comunidades Autónomas se añaden, entre otras, la regulación del régimen jurídico y retributivo del profesorado contratado, la capacidad para establecer retribuciones adicionales para el profesorado, la aproba-

ción de programas de financiación plurianual conducentes a contratos programa y la evaluación de la calidad de las Universidades de su ámbito de responsabilidad. (…) Se profundiza, por tanto, en la cultura de la evaluación mediante la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y se establecen nuevos mecanismos para el fomento de la excelencia: mejorar la calidad de la docencia y la investigación, a través de un nuevo sistema objetivo y transparente, que garantice el mérito y la capacidad en la selección y el acceso del profesorado, y mejorar, asimismo, la calidad de la gestión, mediante procedimientos que permitirán resolver con agilidad y eficacia las cuestiones de coordinación y administración de la Universidad."

Una de las principales innovaciones de la LOU viene dada por la introducción de mecanismos externos de evaluación de la calidad bajo los principios de transparencia y objetividad de los criterios, creándose a tal fin la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación), que *"…de manera independiente, desarrollará la actividad evaluadora propia de sistemas universitarios avanzados y tan necesaria para medir el rendimiento del servicio público de la enseñanza superior y reforzar su calidad, transparencia, cooperación y competitividad. La Agencia evaluará tanto las enseñanzas como la actividad investigadora, docente y de gestión, así como los servicios y programas de las Universidades; su trabajo proporcionará una información adecuada para la toma de decisiones, tanto a los estudiantes a la hora de elegir titulaciones o centros como a los profesores y a las Administraciones públicas al elaborar las políticas educativas que les corresponden. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación promoverá y garantizará la calidad de las Universidades, objetivo esencial de la política universitaria."*

El título V de la LOU "*De la evaluación y la acreditaci*ón" regula la Garantía de la calidad en las Universidades españolas, considerada como un fin esencial de la política universitaria en relación a los objetivos de: *"a) La medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad ;b) La transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional ; c) La mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades ;d) La información a las*

Administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias ;e) La información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores."

Para conseguir estos objetivos, la LOU establece como mecanismos de evaluación de la calidad del sistema universitario la evaluación, certificación y acreditación de:

a) Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a los efectos de su homologación por el Gobierno en los términos previstos en el artículo 35, así como de los títulos de Doctor de acuerdo con lo previsto en el artículo 38.

b) Las enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios de las Universidades y centros de educación superior.

c) Las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario.

d) Las actividades, programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior.

e) Otras actividades y programas que puedan realizarse como consecuencia del fomento de la calidad de la docencia y de la investigación por parte de las Administraciones públicas.

Y asigna estas funciones a *"…la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y a los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determine, en el ámbito de sus respectivas competencias, sin perjuicio de las que desarrollen otras agencias de evaluación del Estado o de las Comunidades Autónomas."*

El Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional desarrolla al-

gunos aspectos de la LOU y establece el desarrollo del sistema de garantía de calidad (artículos 7 y 8 y disposición adicional segunda). Según el sistema diseñado, las universidades someterían a la evaluación de la ANECA el desarrollo de las enseñanzas de los planes de estudios homologados una vez implantados en su totalidad.

El procedimiento y los criterios de evaluación aplicables a estas enseñanzas serían aprobados por el Ministerio de Educación, previo informe de la ANECA.

Se establecía además que, en el proceso de evaluación, las universidades deberían acreditar el cumplimiento de unos requisitos básicos establecidos por el Gobierno, así como de las directrices generales del correspondiente plan de estudios legalmente previstas. A partir de la información aportada por la Universidad y la evaluación externa realizada por la ANECA se elaboraría el correspondiente Informe de acreditación, que sería remitido después a la Universidad, al Consejo de Coordinación Universitaria, a la Comunidad Autónoma y al Ministerio de Educación. La acreditación así obtenida sería aprobada por el Ministerio de Educación y tendría una validez de 6 años. Transcurrido este plazo, la Universidad debería someter a nueva evaluación el desarrollo de estas enseñanzas.

Como señalan De Miguel y Apodaca (2009), la LOU supone una nueva orientación sobre el enfoque evaluativo a utilizar en la enseñanza superior ya que, frente a la metodología referida a las metas o propósitos de la institución que constituía la filosofía de los Planes de Evaluación, se enfatizan los modelos de acreditación y certificación con referencia a estándares y normas de acuerdo con las teorías sobre calidad vigentes en otras organizaciones sociales. De esta forma, se consideró que los procedimientos externos de evaluación de la calidad son más idóneos para que las instituciones puedan obtener niveles de “crédito” adecuados con el fin de que sean reconocidas socialmente, frente a los anteriores procedimientos de evaluación interna.

Como hemos visto más arriba, la LOU estableció que la evaluación en el ámbito universitario consistiría esencialmente en un proceso de acreditación de títulos, programas y profesores y consolida a la ANECA como la entidad que tiene en sus manos

la potestad de otorgar esta acreditación en todos los ámbitos académicos.

De Miguel y Apodaca (2009) son muy críticos con el sistema de evaluación de la calidad establecido en nuestro país, al estimar que esta evaluación de carácter sumativo, con una alta carga burocrática, e impuesta desde fuera de las instituciones de educación superior no favorecen la mejora de la calidad al no ser el instrumento más idóneo para provocar los necesarios cambios en la organización que conduzcan a las perseguidas mejoras de la calidad.

1.3.2.3 En pos de los criterios comunes y la cooperación para la garantía de la calidad en el EEES y en España

1.3.2.3.1 Los criterios y directrices europeos para la grarantia de la calidad

En 2003 en el Comunicado de Berlín, los países firmantes coincidieron en señalar como objetivos para 2005 el desarrollo de los sistemas de calidad y de acciones y programas dirigidos a consolidar la evaluación, la acreditación y la certificación de estudios, instituciones y titulaciones, así como el fomento de relaciones de participación y cooperación a nivel internacional.

Desde esta perspectiva, los ministros de los estados signatarios del Proceso de Bolonia invitaron a la ENQA, "*a través de sus miembros, en cooperación con la EUA, EURASHE, y ESIB", a desarrollar "un conjunto consensuado de criterios, procedimientos y directrices para la garantía de calidad*" y "*a explorar los medios que garanticen un sistema adecuado de revisión por pares de garantía de calidad y/o para las agencias u organismos de acreditación y con el objetivo de informar sobre estos desarrollos a los ministros en el año 2005 a través del Grupo de Seguimiento de Bolonia (Bologna Follow-Up Group)".*

Los Ministros también solicitaron a ENQA que tuviese debidamente en cuenta la experiencia de otras asociaciones y redes de garantía de calidad (…) Este informe no es más que un primer paso en lo que, probablemente, sea un camino largo y

quizás arduo hacia el establecimiento de un conjunto de valores, expectativas y buenas prácticas relativos a la calidad y su garantía, ampliamente compartidos entre las instituciones y agencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Lo que ha puesto en marcha el mandato de Berlín tiene que desarrollarse más ampliamente, si su finalidad es proporcionar una dimensión europea plenamente operativa para la garantía de calidad en el EEES. Si esto puede conseguirse, entonces también podrán lograrse muchas de las ambiciones del Proceso de Bolonia...". (Prefacio de "Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES", ENQA Febrero 2005).

En el informe "Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES", elaborado por la ENQA y aprobado en la reunión de ministros celebrada en Bergen en 2005, se establece que las universidades deben crear y desarrollar una cultura que reconozca la importancia de la calidad y de su garantía en el trabajo diario. En el mismo se añade que, para lograr esto, las universidades deben desarrollar e implementar una estrategia para la mejora continua.

El Informe de la ENQA agrupa los criterios para la Garantía de la Calidad en tres grandes bloques:

- Criterios y Directrices europeos para el aseguramiento interno de la calidad en las instituciones de educación superior.

- Referidos a los siguientes aspectos: Política y procedimientos para la garantía de calidad; Aprobación, control y revisión periódica de los programas y títulos; Evaluación de los estudiantes; Garantía de calidad del profesorado; Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes; Sistemas de información; Información pública.

- Criterios y Directrices europeos para el aseguramiento externo de la calidad en la educación superior.

- Se dirigen a las siguientes cuestiones: Utilización de procedimientos de garantía interna de calidad; Desarrollo de procesos de garantía externa de calidad;

Criterios para las decisiones; .Adecuación de los procesos a su propósito; Informes; Procedimientos de seguimiento; Revisiones periódicas; Análisis de todo el sistema

- Criterios y Directrices europeos para las agencias externas de aseguramiento de la calidad

- Utilización de procedimientos de garantía externa de calidad para la educación superior; Rango oficial de las Agencias de Calidad Nacionales; Carácter regular de las actividades de garantía externa de calidad de las agencias; Recursos de las agencias para el desarrollo de sus procesos y procedimientos; Declaración de la misión de las agencias; Independencia; Criterios y procesos de garantía externa de calidad utilizados por las agencias; Procedimientos de Responsabilidad de las agencias para rendir cuentas.

Siendo además la pretensión que estos criterios y directrices se aceptaran de forma consensuada por los diferentes países y que fueran susceptibles de aplicación en todos ellos y en sus diferentes contextos (sistemas políticos, sistemas de educación superior, tradiciones socioculturales y educativas, idiomas, aspiraciones y expectativas), se explica que la aproximación de los criterios no sea prescriptiva ni sumamente formalizada.

Desde esta perspectiva, el Informe formula los criterios y directrices en términos de principios genéricos y no de requisitos específicos. En consecuencia, los criterios y directrices formulados se centran en identificar las buenas prácticas y en las correspondientes recomendaciones, más en lo que debería hacerse que en cómo debería lograrse. Estos Criterios se han visto modificados en 2015 en el sentido de clarificar algunos aspectos e intensificar la cooperación de las agencias de calidad.

Las principales recomendaciones del Informe pueden resumirse como sigue:

- Deberán existir criterios europeos para la garantía de calidad interna y externa y para las agencias externas de garantía de calidad.

- Las agencias europeas de garantía de calidad deberán someterse a una revisión cíclica en el plazo de cinco años.

- La subsidiariedad tendrá un papel fundamental, llevándose a cabo revisiones a nivel nacional en la medida de lo posible.

- Se creará un Registro Europeo de agencias de garantía de calidad.

- Un Comité del Registro Europeo actuará como responsable de la inclusión de las agencias en el registro.

- Se establecerá un Foro Consultivo Europeo para la Garantía de Calidad en la Educación Superior.

Los objetivos que persigue la ENQA serían:

- Mejorar la coherencia de la garantía de calidad en todo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a través de la utilización de criterios y directrices acordadas conjuntamente. De esta forma, las instituciones de educación superior y las agencias de garantía de calidad en todo el EEES podrán utilizar elementos comunes de referencia para la garantía de calidad. Además, se podrán fortalecer los procedimientos para el reconocimiento de las titulaciones, otro de los elementos esenciales del EEES.

- Ampliar el aprendizaje mutuo a través del intercambio de puntos de vista y experiencias entre agencias y otros participantes clave (entre los que se incluyen las instituciones de educación superior, los estudiantes y los representantes de los agentes económicos y sociales) mediante el trabajo del Foro Consultivo Europeo para la Garantía de Calidad en la Educación Superior. A través de esta cooperación se conseguirá aumentar la confianza mutua entre instituciones y agencias, allanando el camino hacia el reconocimiento mutuo.

Es importante destacar aquí la complejidad de establecer estos criterios comunes dadas la multiplicidad de intereses, no siempre coincidentes, de los grupos de

interés de la educación superior (estudiantes, profesores, instituciones, empleadores, familias, autoridades, sociedad en general), la heterogeneidad de los sistemas de educación superior y sus contextos, y la variedad de enfoques de aproximación a la garantía de la calidad en los países participantes en el EEES. A ello hay que sumar la importancia que las autoridades reconocen a la autonomía institucional, matizada en cualquier caso por las grandes responsabilidades a ella asociadas, así como la necesidad tanto de que la garantía externa de calidad se ajuste a sus propósitos como de encomendar a las instituciones únicamente la carga necesaria y apropiada para el logro de sus objetivos.

En la Conferencia de Bergen de 2005 se adoptaron los criterios de la ENQA y se encomendó la creación del EQAR (Registro Europeo para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior), que finalmente se crearía en 2008. La creación del EQAR en 2008, con el objetivo de mejorar la transparencia, la cooperación, la credibilidad y la confianza mutua en el ámbito del aseguramiento de la calidad, favoreciendo de esta forma el desarrollo del EEES (Tück, 2008), constituye uno de los hitos en la evolución del aseguramiento de la calidad en el EEES. Comienza con ello una etapa en la que se pone el acento en la mutua cooperación y reconocimiento entre las Agencias de calidad europeas. La estructura del Registro Europeo de Aseguramiento de la Calidad (EQAR) se estableció dentro de los Sistemas de revisión por pares para las Agencias de Garantía de Calidad, integrados en el trabajo de la ENQA.

Los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES establecen que las agencias de garantía de calidad deben evaluarse externamente cada 5 años. Tras la evaluación positiva de ANECA por parte de la Asociación Europea de agencias de garantía de calidad en 2007, ANECA ha sido evaluada en 2012 para ratificar el cumplimiento de estos Criterios. En su reunión del 19 de diciembre de 2013, el Comité Ejecutivo de ENQA aprobó la reconfirmación de ANECA como miembro de pleno derecho de esta organización.

Además, ANECA es una de las tres primeras agencias que formó parte del registro europeo. Su inclusión en el registro data de 2007. Hoy en día 28 agencias for-

man parte de EQAR. Varias Agencias de Calidad autonómicas españolas también están registradas en el EQAR, en concreto las de las siguientes CCAA: Castilla y León, Galicia, Cataluña, País Vasco, Madrid (Fundación para el Conocimiento Madridmasd) y Andalucía. Para poder incorporarse al EQAR, las agencias de calidad aspirantes deben someterse a evaluación externa para verificar que cumplen con los principios de garantía de calidad del EEES.

1.3.2.3.2 La LOMLOU

A medida que se fue avanzando en la construcción del EEES, se hicieron necesarios cambios legislativos para adecuar las normativas nacionales a los diferentes acuerdos adoptados por los países participantes en dicho espacio. En este contexto de cambio, en nuestro país la LOMLOU viene a modificar a la LOU en 2007. Como ya se ha indicado en un apartado anterior de esta Tesis, la LOMLOU, persigue la adaptación de la LOU a las nuevas circunstancias derivadas de los avances en la articulación del EEES, y responde a la voluntad de mejorar la calidad del sistema universitario español, modernizarlo y reforzar el papel de la investigación.

En la LOMLOU se introducen importantes reformas en la estructura y organización de las enseñanzas, de acuerdo con los principios del EEES relativos a la estructura de las titulaciones, a la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida. Entre esos principios destaca el de la necesidad de lograr un sistema de educación superior de calidad, tanto como instrumento para cumplir con la misión de la Universidad como para acompañar los cambios sociales en el marco la sociedad del conocimiento y lograr la perseguida competitividad del sistema universitario europeo y de Europa. Como se indica en el preámbulo, *"...El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad."*

En esta Ley se pretende mejorar la coordinación del sistema universitario y de la política universitaria. Para ello se crea la Conferencia General de Política Universi-

taria, a la que se asigna, entre otras, la función de *"…Aprobar los criterios de coordinación sobre las actividades de evaluación, certificación y acreditación reguladas en el título V." Se establece además que "...* bianualmente, la Conferencia General de Política Universitaria elaborará un informe sobre la situación del sistema universitario y su financiación, y formulará propuestas que permitan mejorar su calidad y su eficiencia, asegurar la suficiencia financiera del mismo, así como garantizar a los ciudadanos las condiciones de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación."

Desaparece además el Consejo de Coordinación Universitaria y se crea el Consejo de Universidades, como órgano de coordinación académica, así como de cooperación, consulta y propuesta en materia universitaria, con las siguientes funciones:

- a) Servir de cauce para la colaboración, la cooperación y la coordinación en el ámbito académico.
- b) Informar las disposiciones legales y reglamentarias que afectan al sistema universitario en su conjunto.
- c) Prestar el asesoramiento que en materia universitaria sea requerido por el Ministerio de Educación y Ciencia, la Conferencia General de Política Universitaria o, en su caso, de las Comunidades Autónomas.
- d) Formular propuestas al Gobierno, en materias relativas al sistema universitario y a la Conferencia General de Política Universitaria.
- e) La verificación de la adecuación de los planes de estudios a las directrices y condiciones establecidas por el Gobierno para los títulos oficiales.
- f) Desarrollar cuantas otras tareas le encomienden las leyes y sus disposiciones de desarrollo.

En línea con el objetivo de mejorar la coordinación, ya en el título V *"De la evaluación y la acreditación",* en el apartado de Garantía de la calidad se introduce la

mención expresa del establecimiento de criterios comunes en el campo de la garantía de calidad que faciliten la evaluación, la certificación y la acreditación. Respecto a las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, se omite lo relativo a la homologación de títulos, pues este mecanismo se sustituye por el de autorización por parte de la CCAA y Verificación por el Consejo de Universidades de que las propuestas de títulos realizadas por las universidades se ajustan a las directrices establecidas por el Gobierno para la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional. Una vez obtenida esta Verificación, el Gobierno establecería el carácter oficial del título y ordenaría su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos. (Artículo 35) De esta forma, se abandona el modelo de homologación de los títulos y posterior inscripción en un Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales aprobado por el gobierno.

Se introduce también la necesidad de establecer mecanismos de cooperación y reconocimiento mutuo entre las Agencias y órganos responsables de la evaluación de la calidad, de acuerdo a los estándares internacionales de calidad, en línea con los objetivos y líneas de actuación acordados en el marco del EEES: "*…A tal fin, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y los órganos de evaluación creados por ley de las Comunidades Autónomas, de acuerdo con estándares internacionales de calidad, establecerán mecanismos de cooperación y reconocimiento mutuo. La Conferencia General de Política Universitaria informará y propondrá al Gobierno su regulación, a los efectos de garantizar el cumplimiento de los objetivos señalados en los apartados anteriores.*" (Artículo 31.3)

Se incorpora que será el Gobierno quien, "*previo informe de la Conferencia General de Política Universitaria, regulará las condiciones para que las universidades sometan a evaluación y seguimiento el desarrollo efectivo de las enseñanzas oficiales, así como el procedimiento para su acreditación.*"

Respecto a la ANECA, se modifica también el artículo 32 de la Ley, estableciéndose que:

"*Se autoriza la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, de acuerdo con las previsiones de la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos, a la que corresponden las funciones que le atribuye la presente Ley y la de elevar informes al ministerio competente en materia de universidades y al Consejo de Universidades sobre el desarrollo de los procesos de evaluación, certificación y acreditación en España, a cuyos efectos podrá solicitar y prestar colaboración a los órganos de evaluación que, en su caso, existan en las Comunidades Autónomas.*

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación desarrollará su actividad de acuerdo con los principios de competencia técnica y científica, legalidad y seguridad jurídica, independencia y transparencia, atendiendo a los criterios de actuación usuales de estas instituciones en el ámbito internacional."

Asimismo, se introducen cambios en el sistema de acreditación del profesorado universitario y de los sistemas de acceso a los cuerpos docentes. En el artículo 88 se incorpora una mención expresa al fomento de la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior, a través de programas impulsados por el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades. Por otra parte, en esta Ley se regulan también otros aspectos relacionados con la calidad total del sistema universitario, como el fomento de la movilidad de los profesores y estudiantes o las funciones del personal de Administración y Servicios de las universidades, su sistema de acceso y su formación y movilidad.

En el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se establece que *"… en el diseño de un título deben reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos. Este nuevo modelo concibe el plan de estudios como un proyecto de implantación de una enseñanza universitaria. Como tal proyecto, para su aprobación se requiere la aportación de nuevos elementos como: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de*

garantía de calidad", de forma que el sistema de garantía de la calidad se integra ahora en el proceso de verificación del plan de estudios.

El Real Decreto, liga la misión de la universidad y la obligación de rendir cuentas a la sociedad con la Garantía de la calidad, preservando además la autonomía universitaria: *"… Los sistemas de Garantía de la Calidad, que son parte de los nuevos planes de estudios, son, asimismo, el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de títulos. En este real decreto, la autonomía en el diseño del título se combina con un adecuado sistema de evaluación y acreditación, que permitirá supervisar la ejecución efectiva de las enseñanzas e informar a la sociedad sobre la calidad de las mismas. La concreción del sistema de verificación y acreditación permitirá el equilibrio entre una mayor capacidad de las universidades para diseñar los títulos y la rendición de cuentas orientada a garantizar la calidad y mejorar la información a la sociedad sobre las características de la oferta universitaria.*"

En su capítulo VI se establece el nuevo sistema de Verificación y Acreditación de los títulos, con sustanciales novedades respecto al anterior sistema establecido a partir de la LOU y del Real Decreto 49/2005. En el Real Decreto que nos ocupa se establece que "*los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos oficiales, deberán ser verificados por el Consejo de Universidades de acuerdo con las normas establecidas en el propio Real Decreto. Además, los títulos universitarios oficiales deberán someterse a un procedimiento de evaluación cada 6 años a contar desde la fecha de su registro en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), con el fin de mantener su acreditación.*

A estos efectos la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), establecerá los protocolos de verificación y acreditación necesarios conforme a lo dispuesto en este real decreto."

A continuación se detalla el Procedimiento de verificación:

"*El plan de estudios elaborado por la Universidad será enviado al Consejo de*

Universidades para su verificación. Este comprobará si se ajusta a los protocolos a los que se refiere el apartado 3 del artículo anterior. En caso de existir deficiencias, el Consejo de Universidades devolverá el plan de estudios a la Universidad para que realice las modificaciones oportunas en el plazo de 10 días naturales. El Consejo de Universidades enviará el plan de estudios a la ANECA para que elabore el informe de evaluación, que tendrá el carácter preceptivo y determinante al que se refiere el artículo 42.5c de la Ley 30/92, de Régimen Jurídico de las Administraciones Publicas y del Procedimiento Administrativo Común.

La ANECA evaluará los planes de estudios, de acuerdo con los protocolos de verificación a que se refiere el artículo 24.3 de este real decreto. La evaluación del plan de estudios se realizará por una Comisión formada por expertos del ámbito académico y, en su caso, profesional, del título correspondiente. Dichos expertos serán evaluadores independientes y de reconocido prestigio designados por la ANECA. La citada agencia elaborara una propuesta de informe que se expresará, de forma motivada, en términos favorables o desfavorables al plan de estudios presentado, pudiendo incluir, en su caso, recomendaciones sobre el modo de mejorarlo. Este informe será enviado por la ANECA a la Universidad para que pueda presentar alegaciones en el plazo de 20 días naturales. Una vez concluido el plazo y valoradas, en su caso, las alegaciones, la ANECA elaborara el informe de evaluación que será favorable o desfavorable y lo remitirá al Consejo de Universidades.

Por último, *"…el Consejo de Universidades comprobará la denominación propuesta para el título, que el plan de estudios cuenta con el informe de evaluación favorable, que se adecua a las previsiones de este real decreto y es coherente con la denominación del título propuesto. En el plazo de 6 meses desde la fecha de envío, el Consejo de Universidades dictará la resolución de verificación que será positiva, si se cumplen las condiciones señaladas, o negativa, en caso contrario. La resolución de verificación se comunicará al Ministerio de Educación y Ciencia, a la Comunidad Autónoma interesada y a la Universidad*."

El Real Decreto prevé también el procedimiento por el que la Universidad pue-

de recurrir la Resolución de verificación ante la Presidencia del Consejo de Universidades y la tramitación y resolución del recurso.

Tras la autorización de la Comunidad Autónoma y la verificación del plan de estudios, el Ministerio de Educación y Ciencia elevará al Gobierno la propuesta para el establecimiento del carácter oficial del título y su inscripción en el RUCT, cuya aprobación mediante acuerdo del Consejo de Ministros será publicada en el Boletín Oficial del Estado. La inscripción en el RUCT a que se refiere este artículo tendrá como efecto la consideración inicial de título acreditado.

En relación con la renovación de la acreditación de los títulos, se establece que la acreditación de los títulos universitarios oficiales se mantendrá cuando obtengan un informe de acreditación positivo, transcurridos los 6 años preceptivos desde su verificación e inscripción en el RUCT, y sea comunicado a este Registro. Para obtener un informe positivo se deberá comprobar que el plan de estudios correspondiente se está llevando a cabo de acuerdo con su proyecto inicial, mediante una evaluación que incluirá, en todo caso, una visita externa a la institución. En caso de informe negativo, se comunicará a la Universidad, a la Comunidad Autónoma y al Consejo de Universidades para que las deficiencias encontradas puedan ser subsanadas. De no serlo, el título causará baja en el mencionado Registro y perderá su carácter oficial y su validez en todo el territorio nacional, estableciéndose en la resolución correspondiente las garantías necesarias para los estudiantes que se encuentren cursando dichos estudios.

Como hemos comentado más arriba, en 2008 se produce la creación del EQAR dando comienzo a una etapa en la que se pone el acento en la mutua cooperación y reconocimiento entre las Agencias de calidad europeas.

En nuestro país, se siguen afinando los procedimientos de verificación y acreditación de títulos, con modificaciones parciales en 2010, a la luz de la experiencia acumulada en su aplicación, recogidas en el Real Decreto 861/2010, de 29 de octubre. En el ámbito del procedimiento de verificación de los títulos oficiales, se extendió la habilitación para emitir el preceptivo informe de evaluación en el procedimiento

de verificación, además de a la ANECA a otros órganos de evaluación, que cumplan determinadas condiciones a las que aludimos más abajo, y, finalmente, se revisaron los procedimientos de verificación, modificación, seguimiento y renovación de la acreditación con el fin de dotar a los mismos de una mejor definición. En este sentido, la regulación de los sistemas de verificación y acreditación de titulaciones y la actuación de las Agencias de evaluación seguían adaptándose a los criterios del EEES y a las tendencias de los sistemas de educación superior europeos en materia de aseguramiento de la calidad.

A este respecto, se acortó el plazo para la preceptiva renovación de la acreditación de los títulos, estableciendo que, para el Grado y el Doctorado, antes de transcurridos seis años desde su verificación inicial o su acreditación precedente. Para el caso de los Másteres la renovación deberá realizarse antes del transcurso de cuatro años. Se especifica además que "*…A estos efectos la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determinen y que cumplan con los criterios y estándares de calidad establecidos por la Comisión Europea mediante la superación de una evaluación externa que les permita ser miembros de pleno derecho de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education) –ENQA– y estar inscritas en el Registro Europeo de Agencias de Calidad –EQAR– establecerán conjuntamente los protocolos de evaluación necesarios para la verificación y acreditación de acuerdo con estándares internacionales de calidad y conforme a lo dispuesto en este real decreto".*

Se modifican algunos aspectos concretos del procedimiento de verificación y acreditación de los títulos, incluyéndose la Memoria para la solicitud de verificación que las universidades deben presentar. El proyecto presentado por este medio constituye el compromiso de la institución sobre las características del título y las condiciones en las que se van a desarrollar las enseñanzas. En la fase de acreditación, la Universidad deberá justificar el ajuste de la situación de lo realizado con lo propuesto en el proyecto presentado, o justificar las causas del desajuste y las acciones realiza-

das en cada uno de los ámbitos.

Además de incluir la mencionada posibilidad de que otros órganos de evaluación legalmente autorizados participen en el proceso de evaluación y acreditación, el real decreto incluye un nuevo artículo para regular y homogeneizar el seguimiento de los títulos inscritos en el RUCT, en los siguientes términos:

"1. Una vez iniciada la implantación de las enseñanzas correspondientes a los títulos oficiales inscritos en el Registro de universidades, centros y títulos (RUCT), la ANECA o los órganos de evaluación que la Ley de las comunidades autónomas determinen, llevarán a cabo el seguimiento del cumplimiento del proyecto contenido en el plan de estudios verificado por el Consejo de Universidades.

2. A efectos de lo establecido en el apartado anterior, la ANECA y los correspondientes órganos de evaluación en colaboración con el Ministerio de Educación y las correspondientes comunidades autónomas, elaborarán conjuntamente un protocolo que incluirá la definición de un mínimo de criterios e indicadores básicos comunes para el procedimiento de seguimiento de planes de estudio. A efectos del establecimiento de los criterios e indicadores básicos citados los órganos señalados impulsarán, con carácter previo, la realización de experiencias piloto sobre planes de estudios que hayan concluido su segundo año de implantación."

En la renovación de la acreditación participarán los correspondientes órganos de evaluación y se solicitará por parte de la Universidad en los plazos que cada Comunidad Autónoma determine, de acuerdo siempre al marco temporal establecido en este decreto.

Una vez instruido el expediente, el órgano competente de la comunidad autónoma remitirá a la ANECA o al correspondiente órgano de evaluación la solicitud de informe a fin de comprobar que el plan de estudios se está llevando a cabo de acuerdo con su proyecto inicial, mediante una evaluación que incluirá, en todo caso, una visita de expertos externos a la universidad.

Se introduce una modificación en este procedimiento, pues si la propuesta de informe del órgano evaluador sobre la renovación de la acreditación no fuera favorable, se indicarán los aspectos que necesariamente deben ser modificados a fin de obtener un informe favorable.

De todo lo expuesto podemos deducir que en este proceso España pasó de un modelo de calidad basado en la homologación y evaluación de la calidad a priori básicamente orientada a la mejora, a otro modelo basado también en la evaluación pero que incluye la verificación y la acreditación (y la renovación de dicha acreditación) de la calidad a posteriori que, además de promover la mejora de la calidad, tiene consecuencias. Este modelo parece más acorde a las actuales exigencias tanto en términos de rendición de cuentas como de ajuste a los requerimientos del EEES en el ámbito de la calidad. En Arranz 2007 se puede consultar una magnífica comparación entre diferentes modelos de acreditación. En cualquier caso, el modelo auspiciado por la ANECA evalúa inputs, procesos y resultados, contemplando criterios correspondientes a los Objetivos del Plan de estudios, la admisión de estudiantes, la planificación de la enseñanza, desarrollo de la enseñanza y evaluación de aprendizajes, Orientación al estudiante, Personal académico, Recursos y servicios, Resultados y Sistema de Garantía de la calidad.

El modelo español se centraba en principio en la acreditación de titulaciones y para establecer los procedimientos y criterios de acreditación se realizaron diversos estudios y convocatorias, de forma que la experiencia acumulada en este ámbito se ha ido incorporando al modelo, en el marco de la legislación vigente y de los criterios internacionales.

A lo largo de este proceso, y en el desarrollo de sus funciones, la ANECA ha ido diseñando y poniendo a disposición de las universidades españolas diferentes programas para la evaluación de la calidad:

- Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (PEP) evalúa las actividades docentes e investigadoras, y la formación académica de los

solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado (profesor contratado doctor, profesor ayudante doctor y profesor de universidad privada) establecidas en la LOMLOU.

- Programa de Acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (Programa ACADEMIA): evalúa el perfil de los solicitantes para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad).

- Programa VERIFICA: evalúa, antes de su implantación, las propuestas de los planes de estudio de títulos diseñados en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior.

- Programa MONITOR: propone, de forma periódica, proporcionar a cada universidad una valoración externa sobre cómo se está realizando la implantación de cada uno de sus títulos con la finalidad de que esta pueda ser utilizada como un elemento más para la mejora de la formación que ofrecen a sus estudiantes.

- Programa ACREDITA: se encarga de la evaluación de los títulos universitarios oficiales previa a su acreditación con el objetivo de comprobar si después de su implantación se están llevando a cabo de acuerdo a sus proyectos iniciales. Durante el primer semestre del año 2014, ANECA desarrolló un proyecto piloto con el fin de que los colectivos implicados en la renovación de la acreditación (universidades, evaluadores y la propia ANECA) pudieran familiarizarse con el proceso de renovación de la acreditación y al mismo tiempo, tuvieran la oportunidad de valorar la adecuación de los procedimientos y herramientas elaboradas por ANECA para el programa ACREDITA.

- Programa ACREDITA PLUS: ANECA ofrece a los títulos de determinadas disciplinas la posibilidad de obtener un sello internacional de reconocido prestigio, simultáneamente con el proceso de renovación de la acreditación del título. ANECA lanza en una primera instancia el programa ACREDITA PLUS en dos ámbitos, el de la Ingeniería - para la obtención del sello EUR-ACE® - y el de la

Informática - para el logro del sello EURO-INF.

- Programa DOCENTIA: Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario puesto en marcha en 2007 en estrecha coordinación con las agencias de evaluación autonómicas, el (DOCENTIA) con el objeto de apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento. Este programa toma como referencia las recomendaciones para la Garantía de Calidad en las instituciones de Educación Superior elaboradas por la ENQA y también se han tenido en cuenta los estándares establecidos por organizaciones internacionalmente reconocidas en materia de evaluación del personal, como The Personnel Evaluation Standards, elaborados por el The Joint Commite of Standards for Educational Evaluation.

- Programa AUDIT: puesto en marcha en 2007, básicamente para orientar a las universidades en el diseño e implantación de sus respectivos Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC). Este programa ha tenido dos fases, una primera de certificación de los diseños de los SGIC y otra de certificación de la implantación del SGIC en las universidades, etapa que comenzó con un proyecto piloto en 2013.

No faltan sin embargo voces críticas acerca de esta evolución del sistema de evaluación de la calidad en nuestro país. Así, De Miguel y Apodaca (2009) consideran que el modelo de evaluación basado en la Garantía de la calidad y no en el Aseguramiento de la misma tiene una menor capacidad para generar los cambios institucionales necesarios para conseguir el objetivo de una mejora real de la calidad.

Según estos autores, los procedimientos centrados en procesos de autoevaluación, por ser más contextualizados y concitar la participación de todos los agentes de la institución y su compromiso con los planes de mejora, se revelan más eficaces que los procedimientos basados en la acreditación para lograr los cambios en

las instituciones que promuevan una mejora real de la calidad. El riesgo es generar simplemente una mayor burocracia en lugar de fomentar una verdadera cultura de la calidad, de forma que los procesos de verificación y acreditación acaben provocando cambios más cosméticos que reales para cumplir con los requisitos exigidos, en lugar de promover verdaderas mejoras en la calidad del sistema universitario.

1.3.2.4. De un modelo basado en la acreditación de titulaciones a otro basado en la acreditación institucional

En 2015 se producen cambios importantes en el sistema de acreditación de profesores y de Universidades y Centros. El Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, modifica el Real Decreto 1312/2007, por el que se establecía la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, mientras que el Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, regula los aspectos de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios.

En el Real Decreto 420/2015 se regula la acreditación institucional de centros, como alternativa al modelo de acreditación de títulos vigente en la actualidad en nuestro país, que desde su definición en 2007, supuso la adaptación española a las propuestas de evaluación de la calidad derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior.

Como ya se ha expuesto, el citado Real Decreto señala que hasta este momento el modelo de acreditación de enseñanzas estaba definido *"sobre unas bases muy garantistas para los títulos implantados, en un proceso en tres etapas: verificación o acreditación ex ante, seguimiento de los títulos implantados y renovación de la acreditación de los títulos a los seis años en el caso de los grados y los doctorados y cuatro años para los másteres"*. Y "*Este proceso en tres etapas pone el acento en la «seguridad académica» del título autorizado tras su verificación y en el seguimiento de su implantación para reducir los riesgos al máximo en la renovación de la implantación."*

Dado el elevado número de títulos que las universidades vienen presentando

para su implantación, verificación tras haber sido autorizadas a implantarlos, y acreditación y renovación de la misma, el desarrollo de estos procesos se han revelado muy costosos, tanto para las universidades como para las agencias que deben asumir su evaluación. Para conseguir una mayor eficiencia, se ha producido este cambio de modelo, que en cualquier caso está en línea con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior y con la tendencia en otros sistemas de educación superior europeos, que incluye una dimensión institucional en el proceso de acreditación.

Modificando la normativa al respecto, contenida en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se permitirá a partir de ahora a aquellos centros que hayan obtenido la acreditación institucional renovar la acreditación de las titulaciones oficiales que impartan sin necesidad de someterse al procedimiento previsto en dicho real decreto.

En su Capítulo III el Real Decreto regula la Acreditación institucional y establece las nuevas normas de acreditación institucional de centros de universidades públicas y privadas.

El procedimiento se establece como sigue:

En primer lugar se establece que será la universidad quien solicitará la acreditación institucional de sus centros a ANECA o, en su caso, a los órganos de evaluación externa de la comunidad autónoma en cuyo territorio se haya establecido la universidad y que se encuentren inscritos en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR).

A continuación, ANECA o el órgano de evaluación que corresponda de acuerdo con lo anterior, emitirá un informe de evaluación vinculante para el Consejo de Universidades, que dictará la resolución de acreditación que se enviará a la universidad, a la comunidad autónoma y al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a los efectos de la inscripción de los centros acreditados en el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

Los requisitos que el Real Decreto establece para la acreditación institucional de los centros universitarios son dos:

- *a) Haber renovado la acreditación inicial de al menos la mitad de los títulos oficiales de grado y máster que impartan de acuerdo al procedimiento general previsto en el artículo 27 bis del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.*

- *b) Contar con la certificación de la implantación de su sistema de garantía interno de calidad, orientado a la mejora continua de la formación que se ofrece a los estudiantes, de acuerdo a lo establecido en el apartado 9 del anexo I del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, y conforme los criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG).*

En el caso de que varios centros de la misma universidad impartan un mismo título, la acreditación de los centros concernidos no se podrá solicitar hasta que se obtenga la acreditación del mencionado título conforme al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

El certificado de implantación de su sistema de garantía interno de calidad podrá ser expedido por ANECA o por los órganos de evaluación que la ley de las comunidades autónomas determine y que estén inscritos en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR). El proceso que los órganos de evaluación desarrollen para la emisión de este certificado deberá seguir el protocolo establecido en el seno de la Conferencia General de Política Universitaria, a propuesta del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Respecto a la renovación de la acreditación de los centros, o re-acreditación institucional, el Real Decreto establece que se deberá producir antes del transcurso de cinco años contados a partir de la fecha de obtención de la primera resolución de acreditación, o siguientes, del Consejo de Universidades.

Otra novedad se refiere a la obligación de que el procedimiento de evaluación de la re-acreditación institucional incorpore un "informe de un panel de expertos externos e independientes de la institución que solicite la acreditación, nombrados por ANECA, o por los órganos de evaluación externa de la comunidad autónoma en cuyo territorio se establezca la universidad y que estén inscritos en el registro europeo de agencias de calidad (EQAR)."

La Conferencia General de Política Universitaria, a propuesta del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, aprobará el protocolo general que deberá seguir el procedimiento que desarrollen las agencias para llevar a cabo la re-acreditación institucional de centros.

En el caso de que el Consejo de Universidades dicte una resolución desestimatoria, el Real Decreto establece que la universidad deberá solicitar la renovación de la acreditación a todos sus títulos oficiales de acuerdo al artículo 27 bis del Real Decreto 1393/2007, en un plazo no superior a un año desde la fecha de la resolución.

Como observamos, este procedimiento simplifica los procesos y debe ayudar a superar el desbordamiento actual de las Agencias de Evaluación, que se encontraban sobresaturadas.

Además, como ya se ha comentado, este cambio supone el paso de un modelo de acreditación de títulos a uno centrado en la acreditación institucional, probablemente más acorde a las actuales tendencias de los sistemas de educación superior europeos y a la evolución de las exigencias del EEES en materia de evaluación de la calidad.

1.4 LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO

A la hora de abordar el análisis de la evaluación de la actividad docente del profesorado, se suscitan diferentes cuestiones, a cuál más relevante. El primer interrogante se refiere a la pertinencia o, mejor, la necesidad de realizar tal evaluación. ¿Por qué hay que evaluar la actividad de los profesores, en este caso, universitarios? En este sentido, cabe pensar que en la actualidad existe un consenso generalizado sobre la pertinencia de realizar tal evaluación, a pesar de las reticencias de los menos convencidos.

Este consenso se refleja tanto en la normativa que afecta a la educación superior, en el contexto estrictamente nacional y también en el europeo, como en la propia práctica de las instituciones, que han incorporado esta evaluación a la cultura de la calidad asumida por los participantes en la educación superior. Más adelante analizaremos cómo se regula en la normativa actual la evaluación del profesorado en nuestro país.

Una vez aceptada la conveniencia, y más aún la obligación legal, de realizar la evaluación del profesorado, podemos preguntarnos qué es lo que se debe evaluar. Cabe aquí puntualizar que, cuando nos referimos a la evaluación del profesorado hay que distinguir entre la evaluación del profesorado ex ante, concebida como la acreditación de unos determinados requisitos para poder acceder a la carrera docente y para la renovación de dicha acreditación y para la promoción, y la evaluación ex post, referida a la actividad docente del profesor. A este respecto, nos centraremos en la evaluación de la actividad docente de los profesores en la educación superior.

Una vez establecido nuestro objeto de análisis, tendremos que plantearnos el interrogante sobre qué evaluar: ¿queremos evaluar la satisfacción de los estudiantes con la labor docente de sus profesores? ¿O más bien los resultados de aprendizaje de los estudiantes? ¿Evaluaremos las competencias adquiridas por los alumnos? ¿O el desarrollo de la acción docente del profesor? ¿O tal vez todo ello, o al menos algunas

de estas dimensiones? Estas cuestiones serán también someramente discutidas más adelante.

Incluso estando de acuerdo en qué es lo que se quiere evaluar, surge otra cuestión de especial relevancia, que se refiere a cómo evaluar aquello que se ha decidido evaluar. ¿Mediante encuestas al alumnado? ¿Es también importante la opinión del profesor acerca del desarrollo de su labor docente? ¿Y la de la institución? ¿Cuál es el mejor instrumento para poder evaluar aquello que se pretende evaluar? Examinaremos también estas cuestiones a fin de poder contextualizar nuestro análisis posterior.

Por último, aunque no por ello menos importante, ¿para qué evaluar? O lo que es lo mismo, ¿qué usos se darán a la evaluación del profesorado? ¿Qué tipo de informes se elaborarán y cuál será su difusión? Parece claro que estas cuestiones no se pueden tampoco obviar cuando se aborda el problema de la evaluación del profesorado. Básicamente, la cuestión es saber si la evaluación está solo dirigida a una mejora de la calidad docente, o sin tendrá efectos o consecuencias, o ambas cosas. Estos efectos o consecuencias de la evaluación docente pueden incorporarse a la toma de decisiones, y podrían ser considerados desde una óptica positiva (una evaluación positiva puede suponer un reconocimiento social e institucional, e incluso reflejarse en algún concepto retributivo) o negativa (una evaluación negativa puede suponer algún tipo de sanción o pérdida retributiva, además de la pérdida de prestigio social o institucional), o ambas. La respuesta a estos interrogantes, debe o no tener efectos la evaluación de la labor docente del profesorado y, en caso afirmativo, cuál debe ser la naturaleza de estos efectos, no tienen una respuesta única. En las páginas que siguen repasaremos también brevemente estas cuestiones.

Los aspectos de la evaluación del profesorado aquí planteados, evaluar sí o no, qué evaluar, cómo evaluarlo y para qué evaluar, no agotan las diferentes perspectivas desde las que se puede abordar el análisis. No obstante, nuestros objetivos al considerar estas cuestiones son, fundamentalmente, acotar y contextualizar nuestro estudio, más que realizar una metaevaluación del modelo de evaluación elegido, en

este caso, por la Universidad Complutense de Madrid.

1.4.1. Por qué evaluar la calidad de la actividad docente

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la evaluación de la calidad de la docencia es un concepto amplio que integra la evaluación de la investigación, de la actividad docente y de la participación del profesor en tareas de gestión. En nuestro trabajo nos referimos exclusivamente a la evaluación de la actividad docente de los profesores universitarios, sin considerar los otros dos aspectos que determinan la calidad de la enseñanza en el ámbito universitario.

Conviene también precisar qué entendemos por evaluación. Siguiendo a Alonso y De la Orden (1992) y De Miguel (1994), entendemos la evaluación del profesorado como un proceso de recogida sistemática de información, análisis e interpretación de los resultados de la labor docente, para a continuación emitir juicios de valor como base de la toma de decisiones.

Ahora podemos plantearnos la pertinencia de la evaluación de la calidad de la actividad docente: ¿por qué evaluar? La respuesta a esta pregunta es múltiple. Aceptando el objetivo de búsqueda de la calidad, como afirma De Miguel (1998), la evaluación es necesaria porque es indispensable para el fin que nos proponemos (el de alcanzar la calidad de la enseñanza). Otros autores manifiestan opiniones que apoyan la visión de De Miguel: una adecuada selección de los docentes asegura un nivel alto de calidad y eficacia de la institución universitaria (De la Orden 1990) y contribuye a alcanzar los objetivos de la universidad de forma global (Edwards, 2006).

El profesorado está, de hecho, en el centro de la acción universitaria: es un componente esencial en cualquier institución educativa y también lo es en la universidad. Los análisis sobre la calidad de la educación lo destacan siempre como factor primero en la determinación de aquélla, limitador o potenciador de la eficiencia de otros elementos y variables que también la codeterminan (Gimeno, 1996, 53). Tal y como afirma Buela-Casal Casal (2005), una universidad puede tener excelentes

instalaciones, los mejores medios, los mejores alumnos, pero si no tiene un cuerpo de profesores con nivel de excelencia es casi lo mismo que no tener nada (p. 314). Podemos pensar que "hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo un sistema educativo depende fundamentalmente del desempeño de sus docentes" (Tejedor y García-Valcarcel, 2010, p. 444). Michavila (2005), va aún más lejos al considerar que el profesorado es la piedra angular de la reforma derivada del proceso de Bolonia: el éxito del proceso en curso de armonización europea depende de que haya profesorado capacitado y motivado. No hay cambios factibles, que sean irreversibles, sin la participación activa de los docentes. Si ésta no se consigue, no se avanzará en la dirección correcta: no sin los profesores.

Por otra parte, como ya hemos venido señalando, la universidad está sometida a la rendición de cuentas, tanto desde el punto de vista del cumplimiento de sus fines como de la eficiencia en la utilización de los recursos que se le asignan, y como tal también lo estará la actividad de los profesores. En consonancia con la aceptación extendida de que la universidad, como cualquier institución que sea financiada con fondos públicos, está sometida al accountability, la legislación recoge la obligación de la evaluación de la actividad de los profesores universitarios.

En España, ya la LRU recogía en su artículo 45.3 que :"*Los Estatutos de las Universidades dispondrán los procedimientos necesarios para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenida en cuenta en los concursos a que aluden los artículos 35 a 39, a efectos de su continuidad y promoción". Posteriormente se regularon también las retribuciones de los docentes universitarios, estableciendo sus complementos retributivos, entre los que se encontraban (y se encuentran) los llamados quinquenios, ligados a la docencia. Además, en los Planes de Evaluación de la Calidad*

Ya en la década de los 2000, con el inicio del proceso de creación del EEES, se produce un impulso importante en el ámbito de la calidad. En este contexto, la LOU (y posteriormente la LOMLOU) ya declaraba como fin esencial de la política universitaria la mejora de la calidad de la universidad, incluyendo entre sus objetivos la mejora

de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades, atribuyendo la evaluación de la actividad a la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación) y a las Agencias de Evaluación de las Comunidades Autónomas. Por lo tanto, la garantía de la calidad quedaría ya ligada a la evaluación, entre otras, de la actividad docente del profesorado. La propia LOU establece cómo ha de realizarse la evaluación.

Por un lado se establece lo que hemos llamado una evaluación ex ante, para el acceso a los cuerpos docentes de las universidades públicas y privadas y para la promoción, y una evaluación ex post con efectos retributivos (complementos retributivos). Asimismo, la LOU establecía que las universidades –o con carácter voluntario- las Agencias de evaluación, podían realizar también una evaluación docente según lo previsto en el art. 31.3 y específicamente por lo que respecta a la actividad docente en el art. 33 : " La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional"

Así lo entiende también la ANECA, que estima que la evaluación de la actividad docente del profesorado también debe estar alineada con el marco estratégico definido por la Universidad en la que se imparte el Plan de estudios que, en definitiva, establece la política de profesorado. La política de profesorado de una Universidad comprende no sólo una toma de posición sobre la evaluación de la actividad docente sino también sobre otros aspectos tales como la formación, la promoción o los incentivos económicos

Por otra parte, las Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, elaboradas por la ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) y aprobadas en la reunión de Bergen 2005, recomiendan el aseguramiento de la calidad de la actividad docente como uno de los estándares y pautas de actuación de las instituciones universitarias. El criterio 1.4 de dichas directrices establece que "*las instituciones deben disponer de medios para garantizar que su profesorado está cualificado y es competente para su trabajo. Deben*

darse oportunidades al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza y estimularles para que saquen partido de sus habilidades. Las instituciones deben proporcionar oportunidades a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable. Deben, así mismo, disponer de los medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces".

En España, el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Oficiales, recoge en su apartado 9.2 (del Anexo I de la Memoria) la necesidad de incluir un Sistema de Garantía de Calidad de los Títulos que contenga *"procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado"*.

Como vemos, la normativa legal refleja la importancia atribuida a la evaluación para conseguir la calidad del sistema universitario, y dentro de esta a la calidad de la docencia y de la actividad docente, si bien en el sistema español ha existido, al menos hasta ahora, una asimetría evidente entre la consideración de la actividad investigadora y la de la actividad docente, a favor de aquella. Los estudios e informes coinciden igualmente en resaltar que mientras la calidad de la actividad investigadora del profesorado universitario se ha potenciado notablemente durante los últimos años la función docente se halla sometida a una progresiva devaluación tanto desde el punto de vista profesional como social. (De Miguel, 1998)

La normativa refleja también otra de los principios del EEES: la preservación de la autonomía de las instituciones de educación superior, combinada con un alto grado de responsabilidad en el aseguramiento de la calidad. En este marco, la garantía de la capacitación y competencia del profesorado descansa en las universidades y, en consecuencia, deben desarrollar procedimientos para la valoración de su desempeño, así como para su formación y estímulo, garantizando su cualificación y competencia docente, como señala la ANECA.

Es en este contexto en el que la ANECA, en coordinación con las agencias de

evaluación autonómicas, pone en funcionamiento en 2007 el programa DOCENTIA, con el objeto de apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento. Más adelante examinaremos las características, criterios y procedimientos de este programa.

1.4.2. ¿Qué evaluar para medir la calidad de la actividad docente del profesorado?

Si nos preguntamos sobré qué evaluar para valorar la calidad de la actividad docente del profesorado, nos enfrentamos de nuevo a un interrogante complejo, cuyas respuestas no lo son menos. El objetivo de nuestro trabajo no es discutir de forma prolija todas estas cuestiones, sino más bien intentar aproximarnos al problema y así contextualizar nuestra investigación. Al respecto de la cuestión que ahora nos ocupa, baste decir que el criterio adoptado es el de evaluar tanto los inputs como los procesos y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, que pueden ser medidos a través de diferentes indicadores.

El criterio que con mayor frecuencia se utiliza para evaluar al profesorado es el de la competencia docente o eficacia del profesor en para lograr los objetivos propios de su trabajo. Un primer problema con el que nos encontramos es que no existe consenso sobre qué es ser un buen profesor (Tejedor 2003), aunque tal vez el acuerdo sea mayor respecto a las competencias consideradas necesarias para enfrentarse con éxito a los nuevos roles que les son atribuidos en los nuevos modelos de aprendizaje activo: el profesor como facilitador del aprendizaje, el profesor como mediador, como mentor y como experto (Beltrán y Pérez, 2005).

Ciertamente, en el marco de las competencias, una de las preocupaciones que más incidencia tiene en educación superior es que el profesorado universitario requiere estar en posesión de aquel conjunto de competencias que permitirá desempeñar la función docente de un modo digno (Zabalza, 2011).

El término competencia ha sido definido de diferentes maneras. Por una parte se considera un concepto complejo que incluye otros conceptos. En este caso, Zabalza (2003) la define como el "conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad" (p.70), o como la define Goñi Zabala (2005): "capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado" (p.86). Las competencias profesionales del profesorado universitario se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea. Para el desarrollo de estas competencias será necesario que el profesorado reflexione y que en la medida de lo posible, se implique en la construcción del cuerpo de conocimientos para poder afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula. (Bozu y Canto 2009).

La definición de estas competencias ayudaría a definir el perfil de profesor que debería verse reflejado en las dimensiones de la actividad docente que son objeto de evaluación. La literatura sobre cuáles son esas competencias es ingente, y vamos a referir solo algunas de las aportaciones pertinentes al objetivo de nuestra investigación, que nos servirán después de apoyo a la hora de discutir los resultados de nuestro estudio.

Perrenoud (2004) propone como nuevas competencias docentes las siguientes: organización y dinamización de situaciones de aprendizaje, gestión de los progresos en el aprendizaje, empleo de la tecnologías de la información y la comunicación, implicar a los estudiantes en su aprendizaje y esfuerzo, trabajo en equipo y formación de los estudiantes en el trabajo en grupo, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, y gestión de su propia formación continua.

Por su parte, Zabalza (2009) propone también el conjunto de competencias del profesor universitario de hoy:

1. Capacidad para planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje;

2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares;

3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles;

4. Manejar didácticamente las TIC;

5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje;

6. Relacionarse constructivamente con los alumnos;

7. Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas;

8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos);

9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza;

10. Implicarse institucionalmente.

Rodríguez-Espinar (2003) sostiene que el buen docente universitario ha de dar muestras de competencia, es decir:

1. Tener el dominio pertinente del saber de su campo disciplinar.

2. Ser reflexivo, e investigar e indagar sobre su propia práctica docente.

3. Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del currículum en colaboración con los equipos y unidades de docencia.

4. Estar motivado por la innovación docente; es decir, abierto a la consideración de nuevas alternativas de mejora como consecuencia de la aparición de nuevos escenarios.

5. Saber ser facilitador del aprendizaje, y tomar en consideración no sólo la individualidad del estudiante y su autonomía para aprender, sino también la situación grupal, y manejarla para generar un clima de motivación por un aprendizaje de calidad.

6. Trabajar en colaboración, en la medida que asume la necesidad del trabajo en equipo docente como vía para dar respuesta a las múltiples demandas que el contexto genera. Asimismo, debe ser capaz de potenciar un clima de aprendizaje colaborativo entre los propios estudiantes.

7. Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante, y establecer las relaciones y la comunicación interpersonal que reclama la función de tutor.

8. Ser profesionalmente ético. Lo que implica: asumir un compromiso institucional y social, cumplir las obligaciones contractuales, y ser justo en la valoración de los demás.

Beltrán y Pérez (2005), teniendo en cuenta la funciones que el profesor debe asumir en los modelos educativos de enseñanza-aprendizaje activo, señalan las siguientes competencias:

Competencia académica, referida al dominio de la materia y a los principios de diseño e intervención del aprendizaje. (Profesor como facilitador)

Competencia pedagógica, referida al desarrollo del intelecto y del pensamiento crítico. Se asocia a la formación en valores y requiere de una capacidad didáctica general que permita el desarrollo de competencias y valores en los alumnos. Profesor mediador (puede incluir la evaluación)

Personalidad del profesor. Comprende su capacidad como mentor, su optimismo, entusiasmo y liderazgo pedagógico. En este sentido, la comunicación e interacción con los alumnos constituye la máxima expresión de la personalidad del docente. El rol del profesorado desde esta perspectiva es el de mentor.

Eficiencia personal a partir de la cual el profesorado permite a los alumnos solucionar problemas de manera creativa asumiendo el rol de experto. Dentro de esta perspectiva, se recoge la profesionalidad del docente como compromiso hacía su área de investigación y hacía su desempeño pedagógico. Así pues, la implicación con

la organización educativa, con otros docentes y con su desarrollo profesional, constituyen elementos a tener en consideración.

Como se puede apreciar en todos los casos las competencias señaladas son muy similares y se relacionan con aquellas funciones o roles que los profesores universitarios debemos desempeñar hoy, en modelos de enseñanza aprendizaje de corte menos transmisivo y más activo, centrados en el estudiante. Otros autores, como Cano (2005), Tejedor y García-Valcárcel (2010), Esteban y Menjívar, (2011), entre otros muchos, llegan a conclusiones y propuestas similares.

Por lo tanto, si se pretende evaluar en qué medida los profesores están cumpliendo con calidad sus funciones en el nuevo modelo educativo con el objetivo de facilitar la mejora de su desempeño docente y su desarrollo profesional, se deberán evaluar las dimensiones de su actividad docente relacionadas con las competencias y roles que acabamos de describir.

En este sentido, la opinión más compartida es que las Dimensiones de la actividad docente que deben ser evaluadas son las de Planificación, Desarrollo de la docencia, Resultados de aprendizaje e Innovación y mejora.

1.4.3 ¿Cuáles deben ser las fuentes de información y los instrumentos para evaluar la actividad docente?

Las principales fuentes de información para la evaluación de la calidad docente son las procedentes de los estudiantes (opiniones e indicadores de rendimiento), las evaluaciones por pares, los auto-informes y la opinión de responsables académicos.

La creciente utilización de los cuestionarios de opinión para la evaluación, formativa en unos casos y sumativa en otros, de la actividad docente ha generado infinidad de estudios sobre este instrumento y su validez para evaluar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario. Muchos de estos trabajos se realizaron en Estados Unidos, donde se registraron las primeras aplicaciones de este tipo de

cuestionarios. Más tarde, su aplicación se extendió a otros países generando también numerosas investigaciones en el mismo campo.

Los cuestionarios de opinión de los estudiantes son considerados por muchos autores como una fuente fiable y estable de obtención de información sobre la calidad de la actividad docente (Marsh 1987; 2007; Cashin, 1995; Horner, 1989; Centra 2003;·Escudero 1999; Tejedor, 2000) y son el instrumento más utilizado para recabar la opinión de los estudiantes en las universidades españolas desde los años 90. Por su parte, Apodaca y Grad (2002) establecen la utilidad del análisis factorial en las encuestas de opinión al alumnado sobre la satisfacción con la docencia, ya que permite ofrecer información de carácter formativo a los docentes sobre los distintos aspectos que constituyen la labor docente.

No obstante, ya De Miguel (1998) y De Miguel et al. (1991) señalan que el uso de este tipo de encuestas debe ser integrado en una visión más amplia de la evaluación del profesorado que incluya otros criterios, fuentes e instrumentos.

En la actualidad, existe consenso sobre la necesidad de diversificar las fuentes de información para la evaluación de la actividad docente, fundamentalmente si esta evaluación tiene carácter sumativo.

La evaluación del profesorado a partir de las encuestas de estudiantes es un uso muy extendido, pero también lo es la inclusión de los resultados de aprendizaje como indicador útil para la evaluación de la actividad docente del profesorado (Jornet, González Such y Bakieva, 2012). Así se reconoce en el programa DOCENTIA de la ANECA, en el que se establece que una de las dimensiones a evaluar son los resultados, pudiendo utilizarse a tal efecto las opiniones de los estudiantes sobre los logros conseguidos y también indicadores objetivos, como tasas de éxito o tasas de rendimiento.

La cuestión sería cómo medir el impacto de la actividad docente del profesor en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Algunos autores mantienen que la mejor forma de hacerlo no es utilizando las encuestas de opinión de los estudiantes,

alegando que no se ha demostrado una relación directa entre las valoraciones de los estudiantes y la efectividad del profesor para transmitir conocimientos. Por ello, para validar la idoneidad de las encuestas como método de evaluación docente, habría que profundizar en la relación entre las encuestas y los resultados docentes reales. Una de las alternativas para medir la efectividad del profesor y su influencia en los resultados de los alumnos es el cálculo del valor añadido que genera el profesor, aunque la investigación en esta área es aún incipiente y adolece de muchas limitaciones, tanto metodológicas como de aplicabilidad. A esta línea de investigación corresponden los trabajos de Murillo (2011) o el reciente trabajo de los investigadores españoles Cabrales y Balart (2015).

Más adelante describiremos el programa DOCENTIA y cuáles son las fuentes e instrumentos utilizados para recabar la información sobre la que se basará la evaluación de la actividad docente del profesorado.

1.4.4 ¿Evaluar con qué fin? : Usos de la evaluación de la calidad

Otro de los aspectos polémicos de la evaluación de la calidad de la actividad docente es cuál será el uso de esos resultados. Esta cuestión ha dado lugar a numerosas publicaciones que expresan posiciones diversas sobre si la evaluación debe ser exclusivamente formativa o si, por el contrario debe tener un uso sumativo. En el primer caso, el objetivo es exclusivamente la mejora de la calidad de la docencia, mientras que en el segundo se persiguen otros efectos de control, retributivos, de promoción o de acreditación, entre otros.

Los fines de la evaluación pueden ser diferentes según los intereses de la audiencia participante en el proceso: en el caso de la evaluación de la actividad docente, la institución estará interesada en una evaluación sumativa para evaluar la efectividad o eficiencia de los profesores, los profesores desearán que la evaluación tenga como finalidad la promoción, y los estudiantes querrían que tuviera un carácter formativo encaminado a la mejora de la calidad. En cualquier caso, la evaluación debería tener

siempre la finalidad formativa, pero entendiendo que los efectos de mejora de la calidad y de desarrollo profesional no se consiguen de forma automática por la implantación de la evaluación, sino que se requiere una orientación del evaluador, un plan de mejora personalizado y un seguimiento del desarrollo profesional del profesor. (De Miguel 1998).

En realidad estas opciones no son excluyentes y puede diseñarse una evaluación que respete estos tres criterios de rendición de cuentas, promoción y mejora de la calidad. La cuestión fundamental es que, cuando se implanta un sistema de evaluación, es imprescindible definir claramente cuál es el fin de la evaluación y cuáles serán los usos que se den a sus resultados.

Además, es importante percibir que la evaluación deber ser siempre contextualizada y contar con la cooperación de todos los agentes implicados en el proceso, profesores, estudiantes, responsables institucionales, pues será la manera en que realmente pueda tener éxito y conseguir las mejoras perseguidas. Alvira, Aguilar, Blanco, Betrisey, Lahera, Mitxelena y Velázquez (2014:28), estiman que

Las universidades necesitan desarrollar nuevos enfoques de gestión. Enfoques donde gestionar y evaluar la investigación y la docencia sean unas actividades mucho más sociales, integradas en la propia organización y combinadas con el concepto de avance o empoderamiento, de confianza organizacional en las personas que trabajan, participan y conviven en su seno.

Por último, habrá que prestar atención también a la utilización y difusión de la información generada por la evaluación, y a la forma de comunicar estos resultados a los profesores evaluados. Parece haber consenso sobre la importancia del procedimiento de comunicación de los resultados y de las recomendaciones, en su caso, subsecuentes a la evaluación así como del seguimiento de las acciones de mejora que de ellas se deriven.

1.4.5. Programa DOCENTIA

La ANECA pone en marcha el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente (Programa Docentia), en el año 2007, con el objetivo de *"apoyar a las universidades en el diseño y aplicación de procedimientos propios de evaluación de la docencia, con el fin de garantizar la calidad docente de su profesorado y favorecer el desarrollo y reconocimiento del mismo"*. (ANECA, 2007)

El programa deja cierta flexibilidad a las universidades a la hora de diseñar su propia versión del programa de evaluación de la calidad de la actividad docente, para contextualizarlo, adaptarlo a sus necesidades y a sus posibilidades, permitiendo así que las universidades dispongan de un modelo validado de evaluación de la actividad docente del profesorado que sea apropiado, útil, viable y preciso.

A través de su página web y los diversos informes que publica, la ANECA difunde periódicamente los resultados de los procesos de evaluación de las diversas universidades españolas.

1.4.5.1. Fases de implantación del programa DOCENTIA

Tras presentarse a la convocatoria del programa siguiendo el procedimiento establecido, la universidad deberá seguir las fases de implantación del programa.

Las fases implantación del programa DOCENTIA son cuatro (incluyendo la certificación):

DISEÑO

En esta fase, La universidad desarrollará el modelo y los procedimientos de evaluación basándose en los documentos publicados en la Web de ANECA y en las de las Agencias de Evaluación Autonómicas.

ANECA o la Agencia de Evaluación Autonómica correspondiente, realizará la evaluación del diseño del modelo y los procedimientos de evaluación y remitirá a la universidad participante un informe de evaluación. El informe de evaluación podrá ser positivo, negativo o positivo con condiciones. En este último caso, la universidad dispondrá de un plazo de 1 mes, a contar desde el momento de la recepción del informe, para solventar las observaciones señaladas en el mismo.

IMPLANTACIÓN

Las universidades implementarán el modelo de evaluación de la actividad docente del profesorado, una vez verificado positivamente, y deberán enviar, al menos, dos informes de seguimiento de dos años con los resultados de la aplicación realizada, de acuerdo a la documentación publicada en la web para tal fin.

SEGUIMIENTO DE LA IMPLANTACIÓN

ANECA o la Agencia de Evaluación Autonómica correspondiente, realizará la evaluación de los informes de implantación del modelo y de los procedimientos de evaluación y remitirá a la universidad participante un informe de evaluación del seguimiento, en su caso con recomendaciones y/o mejoras a incorporar necesariamente. A partir del informe referido al segundo año de implantación, la Agencia de Evaluación indicará a la universidad si puede presentarse o no a la convocatoria para la certificación de la implantación del modelo de evaluación de la actividad docente.

En caso de discrepancia, la universidad dispondrá del plazo de 15 días, a contar desde el momento de la recepción del informe, para presentar alegaciones a las observaciones señaladas en el mismo.

CERTIFICACIÓN

La certificación de la implantación del modelo de evaluación de la actividad docente se realizará una vez que la universidad se haya presentado a la convocatoria para tal fin, publicada en la web de ANECA y del resto de agencias de evaluación. Los

modelos de evaluación de la calidad docente certificados serán incorporados a un registro de entidades certificadas publicado en la web de ANECA.

La primera convocatoria del Programa Docentia realizada por laANECA tuvo lugar en 2007, y ha habido otras posteriores en 2008, 2012 y 2015. Los objetivos del Programa se han ido ampliando, añadiéndose un objetivo desde la convocatoria de 2012. Los objetivos del programa que se pretenden cubrir con la convocatoria de 2015 son los siguientes:

1. Apoyar a las universidades en el diseño y aplicación de procedimientos propios de evaluación de la docencia con el fin de garantizar la calidad docente de su profesorado y favorecer el desarrollo y reconocimiento del mismo, mediante su evaluación externa por una agencia.

2. Evaluar la adecuación y pertinencia de los procedimientos diseñados por las universidades y certificar la conformidad de su implantación de acuerdo a los requisitos previamente establecidos.

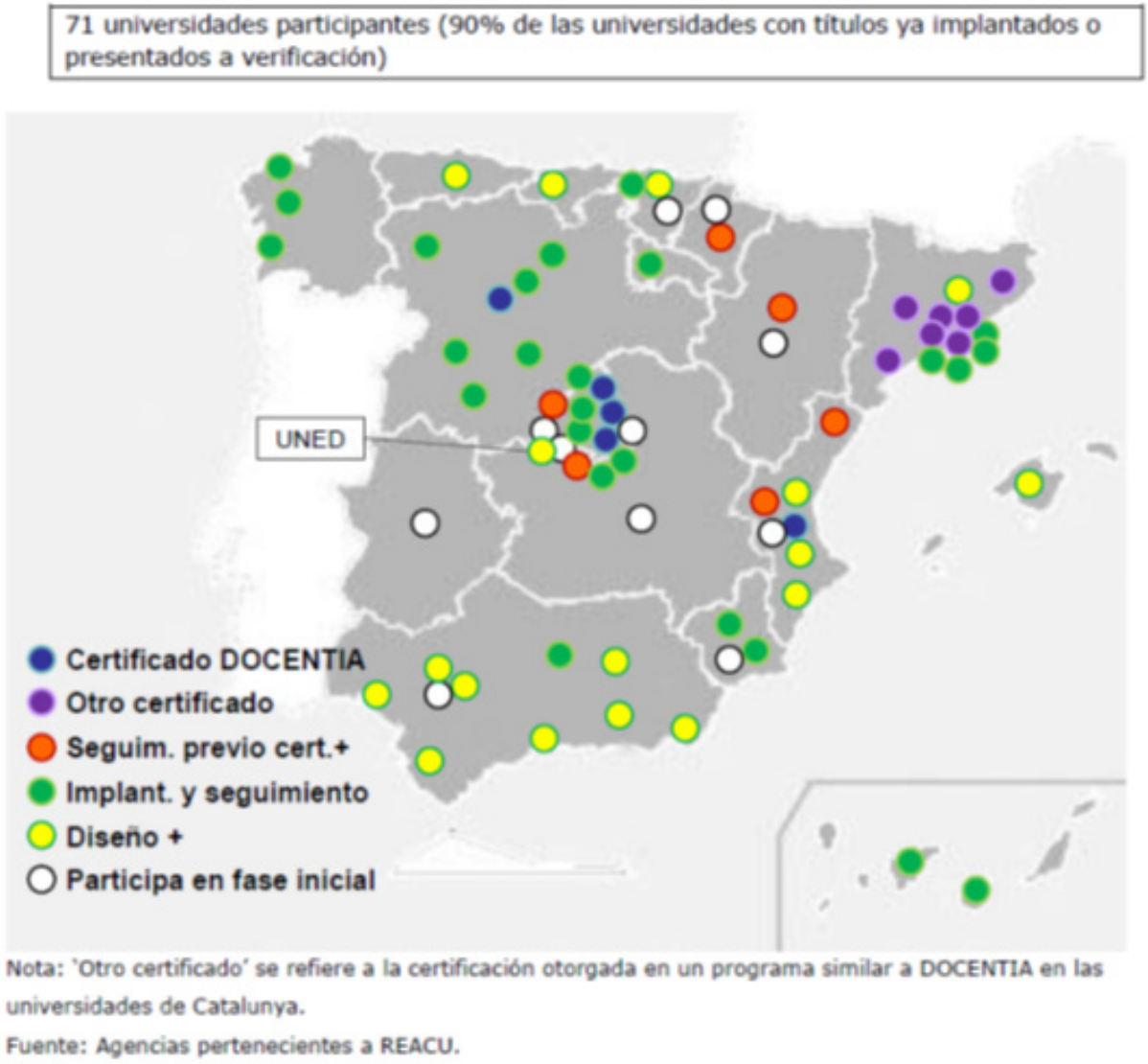
3. Proporcionar información a la comunidad educativa, administraciones educativas, gobiernos de las universidades y a la sociedad en general sobre los procedimientos de evaluación de la actividad docente realizados por las universidades. (ANECA 20015)

Respecto a la Certificación, en la convocatoria actualmente vigente se señala como objetivo: certificar los modelos de evaluación de la actividad docente del profesorado universitario implantados en las Universidades, y otros Centros de Educación Superior, en el marco del programa DOCENTIA. Consecuentemente, la certificación de dichos modelos supone un reconocimiento externo de la calidad del proceso de evaluación docente y del compromiso de la Universidad con la mejora y la innovación de la actividad docente.

En el Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2013 (ANECA 2014) el programa ha tenido una buena acogida

entre las instituciones de educación superior. Así, nueve de cada diez universidades con títulos implantados o presentados a verificación participan voluntariamente en el programa en la actualidad

Figura 1. Distribución territorial de las universidades participantes en el programa DOCENTIA, según estado en el programa.

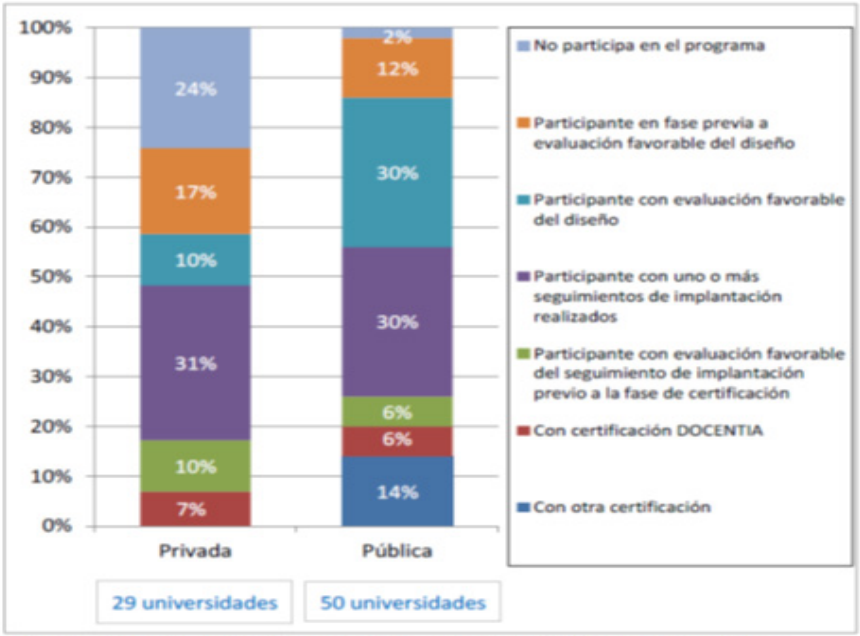


Fuente: ANECA (Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2013)

Como se indica en el mencionado Informe (pp 43-44):

El conjunto de las 71 universidades participantes en el programa está compuesto por instituciones públicas y privadas. Aun con ello, el grado de participación de las universidades públicas, que alcanza a la práctica totalidad de éstas (98%), es superior al grado de participación de las universidades privadas (76%). Por lo que concierne a la evolución de las universidades participantes por los diferentes estadios del programa en cuestión, por ahora solamente diez universidades públicas y dos privadas han obtenido una certificación DOCENTIA por la implantación de su modelo (o una certificación similar, en el caso de las universidades de Cataluña). Sin embargo, pese a la relativa juventud del programa, más de la mitad de las universidades, sobre un diseño valorado favorablemente con anterioridad, ha pasado por uno o varios procesos de seguimiento en la implantación de sus modelos.

Figura 2 Implantación de DOCENTIA en el conjunto de las universidades españolas, por tipo de universidad



Nota 1: Se han contabilizado aquellas universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación.

Nota 1: 'Otra certificación' se refiere a la certificación otorgada en un programa similar a DOCENTIA en las universidades de Catalunya.

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Fuente: ANECA (Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2013)

En el Informe se ofrece la información detallada sobre las universidades participantes en el programa y la fase en la que se encuentran.

Cabe destacar que la ANECA pone a disposición de las universidades una serie de manuales y documentos de orientación para acometer las diferentes fases de implantación del programa.

1.4.5.2 El modelo de evaluación

El modelo propuesto por la ANECA *es un modelo comprensivo que permita a las universidades desarrollar propuestas de evaluación orientadas a distintas finalidades. Así, el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del profesorado universitario toma como base un modelo que considera las actuaciones que realiza el profesor fuera y dentro del aula, los resultados que de ellas se derivan, así como su posterior revisión y mejora en términos de formación e innovación docentes.* (ANECA 2006)

En línea con Souviron (2010), es interesante destacar las nociones de actividad docente y de evaluación de la actividad docente de que DOCENTIA parte.

El Programa define la actividad docente como *"el conjunto de actuaciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios y en contexto institucional determinado".*

Sobre esta base afirma que *"los resultados de la actividad docente se traducen en términos de los avances y logros en el aprendizaje y en la valoración expresada en forma de percepciones u opiniones de estudiantes, egresados, responsables académicos y del propio profesorado".*

Por evaluación de la actividad docente entiende *" la valoración sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado, en función del contexto institucional en que ésta se desarrolla".*

A partir de aquí DOCENTIA ofrece un modelo de evaluación que tiene en cuenta las actuaciones del profesor dentro y fuera del aula, los resultados de éstas y su posterior revisión y mejora en términos de formación e innovación docentes.

El modelo considera así tres dimensiones como objeto de evaluación de la actividad docente:

- Planificación de la docencia
- Desarrollo de la enseñanza
- Resultados.

Las dimensiones consideradas se desagregan en los siguientes elementos:

I. PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA

- Organización y coordinación docentes:
- Modalidades de organización de la enseñanza (clases prácticas, prácticas externas, seminarios, clases teóricas, tutorías, etc.).
- Coordinación con otras actuaciones docentes, en el ámbito de una titulación y de acuerdo con la política del Centro y los departamentos.
- Planificación de la enseñanza y del aprendizaje con relación a las materias o asignaturas impartidas.
- Resultados de aprendizaje previstos.

- Actividades de aprendizaje previstas.
- Criterios y métodos de evaluación.
- Materiales y recursos para la docencia.

II. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA

- Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje:
- Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas.
- Procedimientos de evaluación aplicados.

III. RESULTADOS

- Resultados en términos de objetivos formativos logrados por los estudiantes.
- Revisión y mejora de la actividad docente: formación e innovación.

Figura 3. Modelo de evaluación DOCENTIA

DIMENSIONES	ELEMENTOS	
I. PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA	**1. Organización y coordinación docentes.**	Modalidades de organización
		Coordinación con otras actuaciones docentes.
	2. Planificación de la enseñanza y del aprendizaje con relación a las materias impartidas.	Resultados de aprendizaje previstos.
		Actividades de aprendizaje previstas.
		Criterios y métodos de evaluación.
		Materiales y recursos para la docencia.
II. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA	**3. Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje.**	Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas.
		Procedimientos de evaluación aplicados.
III. RESULTADOS	**4. Resultados en términos de objetivos formativos.**	
	5. Revisión y mejora de la actividad docente: formación e innovación.	

Fuente: ANECA (2007). DOCENTIA. Orientaciones para la elaboración del procedimiento de evaluación.

Los criterios de evaluación de la actividad docente, alineados con las dimensiones anteriores, son los siguientes:

Adecuación: La actividad docente debe responder a los requerimientos establecidos por la Universidad y el Centro con relación a la organización, planificación, desarrollo de la enseñanza y a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Dichos requerimientos deben estar alineados con los objetivos formativos y competencias recogidas en el plan de estudios y con los objetivos de la institución.

Satisfacción: La actividad docente debe generar una opinión favorable de los demás agentes implicados en la enseñanza, en especial de estudiantes, colegas y responsables académicos.

Eficiencia: La actividad docente, considerando los recursos que se ponen a disposición del profesor, debe propiciar el desarrollo en los estudiantes de las competencias previstas en un plan de estudios; en definitiva, el logro de los resultados previstos.

Orientación a la innovación docente: La actividad docente debe abordarse desde una reflexión sobre la propia práctica que favorezca el aprendizaje del profesorado, a través de la autoformación o la formación regulada por otras instancias, y debe desarrollarse desde una predisposición a introducir cambios que afectan al modo en que se planifica y se desarrolla la enseñanza o se evalúan los resultados de la misma.

Como señalan Alvira et al. (2014:31), en la práctica, este programa desarrollado por la ANECA define y proporciona un modelo teórico de lo que es "*un buen profesor universitario",* y a partir del mismo pide a las universidades que elaboren sus procedimientos de evaluación.

Y como indica Souviron (2010:14), el Programa parte de la necesidad de que las Universidades desarrollen procedimientos para la evaluación del desempeño docente de sus profesores y de su formación y estímulo, así como de las previsiones del marco legal vigente que ha vinculado dicha evaluación a la asignación de retribuciones adicionales al profesorado universitario, y en fin de la conveniencia de ampliar el

enfoque evaluador de las Universidades, limitado a la valoración del encargo docente, al modo con que el profesorado planifica, desarrolla y mejora la enseñanza y el aprendizaje por los alumnos. Sobre esta base la evaluación de la actividad docente se entiende por DOCENTIA como parte de un sistema, desarrollado por una institución, para garantizar la calidad de los planes de estudios que imparte, y conforme con el marco estratégico definido por la Universidad en la que se imparte el plan de estudios y que establece la política de profesorado (la cual abarca no sólo la evaluación de la actividad docente sino también la formación, la promoción o los incentivos económicos).

1.4.5.3. Metodología y fuentes de información

Las universidades que participen en este programa podrán seleccionar aquellas fuentes y métodos de recogida de información que estimen más adecuadas a los objetivos e implicaciones de la evaluación y que resulten acordes con los procedimientos establecidos para la evaluación de la actividad docente del profesorado.

En cualquier caso, las fuentes de información y los métodos de recogida de información utilizados tienen que cumplir los requisitos que aseguren la calidad de la información que se utilizará:

Han de evitar posibles sesgos en la información recogida. Para ello, junto a los procedimientos de medida de las percepciones (opiniones de estudiantes, egresados, autoinformes, etc.) habría que aplicar otros que sirvan de contraste (rendimiento de los estudiantes, evaluación por colegas a través de la observación, evidencias documentales, etc.).

Han de ser válidos. Para ello se utilizarán diferentes fuentes de información con relación a una misma dimensión, de modo que al recoger las percepciones sobre la satisfacción docente deberían tenerse en cuenta las opiniones de diferentes fuentes (estudiantes, egresados, responsables académicos, etc.).

La evaluación debería apoyarse en la interacción con los evaluados. Para ello, sería necesaria la elección de procedimientos que permitiesen a los profesores reflejar su propia visión de la actividad docente. En este sentido, la evaluación debería apoyarse en procedimientos de recogida de información tales como la autoevaluación o la entrevista a profesores.

Las fuentes y formas de evaluación han de ser viables. La evaluación de la actividad docente, dada la diversidad de técnicas e instrumentos existentes, podría apoyarse en el uso de numerosas fuentes y procedimientos, pero esa misma riqueza de recursos podría hacer inviable su puesta en práctica. En consecuencia, se hace necesario reducir tanto las fuentes como las formas de obtener información sobre la que fundamentar la evaluación de la actividad docente.

Como resultado, las fuentes de información que se suelen utilizar son el autoinforme del profesor, el informe del departamento/centro, las encuestas de opinión de los estudiantes y los indicadores objetivos de rendimiento (tasas de éxito etc.) calculadas a partir de los datos de Gestión Académica.

Las universidades pueden incorporar otras fuentes y procedimientos de recogida de información de elaboración propia. Así, por ejemplo, en la evaluación de la dimensión Desarrollo además de las técnicas propuestas podrían utilizarse otras tales como la observación por pares, el registro de incidencias o la encuesta a egresados, en la dimensión Resultados podrían incorporarse otras formas de evaluación tales como indicadores de rendimiento o evaluaciones externas. En cualquier caso, las técnicas e instrumentos elegidos deberán acogerse a los estándares propiedad, utilidad y de precisión ya mencionados; el procedimiento establecido debería asegurar un control sistemático de los datos y que las mediciones fuesen fiables y válidas.

1.4.5.4. Finalidades de la evaluación

Para el desarrollo del Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente deben tenerse en cuenta tres agentes: las universidades, las agencias autonó-

micas de evaluación y ANECA.

Respecto a las finalidades de la evaluación, será la Universidad, como institución responsable de la educación superior, quien deberá establecer las finalidades a las que responde la evaluación; si entre las finalidades explicitadas está la de estimular y reconocer la actividad docente mediante la asignación de complementos retributivos al profesorado, en el desarrollo del programa también debería contemplarse la intervención de la comunidad autónoma correspondiente. (ANECA 2006)

Por lo tanto, evaluar la evaluación de la actividad docente mediante el sistema DOCENTIA permite la evaluación formativa (cuya finalidad sería solo la mejora de la calidad docente) y mixta (formativa y sumativa) si incorporara la asignación de complementos retributivos u otros efectos sobre la renovación de contratos, promoción, etc.

1.4.6. La evaluación de la actividad docente del profesorado en la UCM

1.4.6.1 El modelo de evaluación de la actividad docente anterior a la implantación del programa DOCENTIA

Antes de la incorporación de la Universidad Complutense de Madrid a la convocatoria de la ANECA del Programa DOCENTIA, la evaluación de la actividad docente del profesorado de la UCM se regía por el acuerdo del Consejo de Gobierno de 2 de noviembre de 2005, que aprobaba la normativa del programa de evaluación de la calidad de las actividades docentes del profesorado. Ya en la exposición de motivos se declaraba el carácter experimental del modelo de evaluación de la calidad docente previsto para los cursos 2005-2006 y 2006-2007, en previsión de los cambios que ya se anunciaban como consecuencia del proceso de adaptación al EEES y las subsecuentes reformas en el modelo docente.

Los objetivos de este modelo eran

1.1. Conocer la calidad con que se desarrollan las actividades docentes dentro de la UCM y propuestas de alternativas para su mejora.

1.2. Obtener valoraciones individuales de la forma en que se desarrolla la actividad docente del profesorado que presta sus servicios en la UCM.

Las actividades objeto de evaluación serían:

Serán objeto de evaluación las actividades docentes del profesorado que imparta asignaturas troncales, obligatorias y optativas pertenecientes a los ciclos Primero y Segundo de las titulaciones ofertadas por la UCM.

Los aspectos de la docencia que serán objeto de evaluación serán los siguientes:

2.1. El desarrollo de las actividades docentes y el cumplimiento de la programación y objetivos docentes.

2.2. La información, la atención y la asistencia a los alumnos en su aprendizaje.

2.3. La realización de materiales didácticos, la participación en el aula virtual, el diseño y desarrollo de nuevas formas de evaluación, de tutorías, etc. dirigidas a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

2.4. La participación del profesor en las actividades de organización, planificación y mejora de las actividades docentes desarrolladas por el departamento, la titulación y el centro.

2.5. La participación en proyectos de innovación y mejora de las actividades docentes.

2.6. La participación en actividades formativas para la mejora de la calidad de la docencia.

Como vemos, la descripción de las actividades a evaluar era acorde al anterior

modelo educativo y, lógicamente, no contiene referencias a dimensiones de la actividad docente, relacionadas con los roles del profesor en el modelo de aprendizaje activo.

Respecto al método de evaluación, se establecía que los instrumentos de evaluación serían dos:

Encuesta dirigida a los estudiantes, realizada mediante un cuestionario técnicamente contrastado y en donde las preguntas solo se refieran a las actividades docentes, que sean de responsabilidad exclusiva del profesor.

Informe del profesor referido a su participación en la organización y desarrollo de sus actividades docentes, y a su participación en la mejora de la calidad de las actividades docentes; así como la opinión que tiene sobre las características del entorno en que desarrolla su actividad docente y el grupo de estudiantes.

Como podemos observar, no se hacía ninguna referencia a la evaluación de los Resultados de la docencia, y la evaluación no prevé ninguna consecuencia de carácter sumativo.

Pasamos a describir el actual sistema de evaluación de la actividad docente en la UCM.

1.4.6.2. El programa DOCENTIA en la Universidad Complutense de Madrid

Para analizar la evolución del programa DOCENTIA en la UCM se pueden utilizar los documentos que respecto al programa se hallan disponibles en la página web de la Oficina para la Calidad de la UCM, dependiente del Vicerrectorado de Calidad, en su site dedicado al programa DOCENTIA, que se pueden consultar en la dirección : http://www.ucm.es/programadocentia y que se incluyen como anexos en esta Tesis. Estimamos que no es necesario realizar un análisis pormenorizado de todas y cada una de las modificaciones que se han venido produciendo desde 2008, pues nuestro

interés en este punto es más bien describir el actual sistema DOCENTIA de la Universidad Complutense.

La UCM se sumó a la primera convocatoria del Programa DOCENTIA en 2008, sometiendo a verificación por la ACAP el diseño de su programa de evaluación de la actividad docente del profesorado, recibiendo un Informe de verificación del diseño de evaluación de la actividad docente positivo con recomendaciones de mejora que permitió iniciar la implantación del programa.

Desde su implantación en el curso 2008-09 se han venido introduciendo las mejoras sugeridas en los Informes de evaluación externa de la implantación del diseño de evaluación (cursos 2008-09, 2009-10 y 2012-13). En el curso 2009-10 la Comisión de evaluación del Seguimiento valoró positivamente el modelo y la implantación y, una vez introducidas las mejoras necesarias propuestas en el informe de segundo seguimiento, se recomienda su participación en el proceso de certificación.

Las propuestas de mejora que incluía el Informe y que están disponibles en el correspondiente anexo, son las siguientes:

Figura 4. Propuestas de mejora Directriz específica 1

1. DIRECTRIZ ESPECÍFICA 1: Análisis del proceso de evaluación

PROPUESTAS DE MEJORA

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
- Analizar y concretar el proceso mediante el cual la Comisión realiza un número tan elevado de evaluaciones.	- Es importante asegurar que la Comisión pueda hacer un análisis cuantitativo y cualitativo y una aportación significativa y homogénea de las evaluaciones.
-Ajustar el periodo de evaluación del modelo para que la evaluación del profesorado de la Universidad sea sostenible en el tiempo.	-Un periodo de evaluación de 3 años no hace sostenible el procedimiento ni permite detectar las mejoras en la actividad docente del profesorado, con el elevado número de profesores a ser evaluados.
- Analizar la sostenibilidad del proceso y continuar trabajando en la simplificación del procedimiento.	- Para mejorar la viabilidad de la evaluación se requiere el desarrollo de herramientas y procesos más ágiles.
-Mejorar la accesibilidad a las herramientas DOCENTIA en la página web.	- La entidad del Programa DOCENTIA debería permitir un acceso más directo y preferente desde la página raíz de la web institucional.

Figura 5. Propuestas de mejora Directriz específica 2

2. DIRECTRIZ ESPECÍFICA2: Análisis del modelo de evaluación y de las herramientas de recogida de información

PROPUESTAS DE MEJORA

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
- La información proveniente de los responsables académicos debería proporcionar mejor valoración de tipo cualitativo que permita aumentar su capacidad de análisis y discriminación.	- Aumentar la significación de la información de los responsables académicos.
- Considerar la conveniencia de recoger información cualitativa de los responsables directos de las titulaciones (coordinadores de titulación, directores de carrera, etc.).	- Muchos de los aspectos relacionados con la actividad docente pueden ser analizados con mayor profundidad y conocimiento por los coordinadores de titulación que poseen un contacto más directo con los estudios.
- Completar el proceso de integración de toda la información docente (grupos, asignaturas, etc.) del profesor.	- El proceso debe atender tanto a la calidad del profesor como a la del conjunto de la docencia impartida.
-Analizar la distribución los resultados de las evaluaciones en las distintas categorías como indicador de la capacidad de discriminación del modelo.	-Es altamente llamativo el elevado número de evaluaciones positivas que resultan del sistema de evaluación de la actividad docente del profesorado.

Figura 6. Propuestas de mejora Directriz específica 3

3. DIRECTRIZ ESPECÍFICA3: Análisis de los resultados de la evaluación

PROPUESTAS DE MEJORA

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
-Evidenciar la implantación de las consecuencias individuales e institucionales derivadas de los resultados de la evaluación para aumentar el impacto del proceso.	- El proceso de evaluación de la actividad docente del profesorado debe tener consecuencias a nivel individual y debe propiciar políticas de mejora de la calidad de la enseñanza (innovación docente, formación del profesorado, etc.).

A lo largo de los cursos siguientes se introdujeron modificaciones para intentar aplicar las propuestas de mejora de la Comisión de evaluación del seguimiento, pero en el curso 2012-13 no se alcanzó el informe positivo necesario para participar en el proceso de certificación:

Figura 7. Conclusiones Informe de implantación

CONCLUSIONES DE CARA A LA FASE DE CERTIFICACIÓN

La Comisión de Evaluación del Seguimiento valora positivamente el modelo pero considera que aún no está suficientemente implantado y desarrollado, **y recomienda un año más de implantación del mismo** en el que se incorporen las mejoras propuestas y se realice un nuevo seguimiento de la implantación por parte de la Fundación para el Conocimiento Madrimasd.

Las recomendaciones realizadas por la Comisión se pueden consultar en el correspondiente informe disponible como Anexo de esta Tesis.

En la sesión del Consejo de Gobierno de la UCM celebrada el día 24 de febrero de 2015 se aprueba la modificación del contenido del Programa Docentia con el objetivo de conseguir que la ANECA certifique la implantación del Programa Docentia en la UCM. Para ello el contenido del mismo se debe adecuar a las consideraciones realizadas por dicha Agencia recogidas en el informe de seguimiento del curso 2012-2013: "*La actualización de este Manual, y por tanto del procedimiento de evaluación que aquí se propone, viene justificado por la experiencia de los años de funcionamiento del Programa de Evaluación, así como por las recomendaciones realizadas por el equipo auditor que ha evaluado el funcionamiento de dicho Programa y que se concretan en el "Informe de verificación del diseño de evaluación de la actividad docente de la Universidad Complutense de Madrid" y en el "Informe de evaluación externa de la implantación del diseño de evaluación de la actividad docente".* (Introducción Manual para la evaluación de la actividad docente del profesorado 12/02/2015).

Después de las últimas modificaciones, el diseño del programa DOCENTIA

UCM es el siguiente:

OBJETO Y ÁMBITO DE APLICACIÓN

En este documento se define actividad docente como *"el conjunto de actuaciones que se realizan tanto dentro como fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios*".

En este contexto, la evaluación de la actividad docente se entiende como la valoración sistemática de la actuación del profesorado con los grupos de docencia asignados, y que resulta de la interacción entre las competencias de estudiantes y profesores para enseñar y aprender y para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado, en función del contexto institucional en la que ésta se desarrolla. Esta evaluación incluye todas las dimensiones de planificación, desarrollo y resultados de la docencia que se describen en el apartado de Modelo de Evaluación.

El presente procedimiento de evaluación tiene carácter obligatorio y es de aplicación a todo el personal docente e investigador de la UCM, sea cual sea su categoría académica y su dedicación.

Este procedimiento, por lo tanto, se define como un proceso individual y obligatorio.

Como vemos, se produce un cambio muy relevante, al establecerse la obligatoriedad de la evaluación. Hasta este momento la participación en el proceso de evaluación por parte del profesorado era voluntaria.

A continuación se determina la periodicidad de la evaluación, que garantiza la evaluación de todo el profesorado en un período de 5 años:

La actividad docente del profesor, será evaluada cada cinco cursos académicos; esta evaluación comprenderá todas las asignaturas y grupos que imparta co-

rrespondientes a Grados y Másteres. Las bajas laborales, licencias y años sabáticos, ya sean por cargo académico u otras razones, no serán consideradas en el cómputo general de docencia; por tanto, el profesor que haya obtenido una evaluación positiva no tendrá que someterse a una nueva evaluación hasta que transcurran cinco nuevos cursos académicos desde el último en que haya sido evaluado. Anualmente se evaluará el 20% del PDI permanente y no permanente, excluyendo de este cálculo el PDI asociado perteneciente a los hospitales universitarios de la UCM.

En el caso de los cargos unipersonales de las universidades, a aquéllos que tengan una exención igual o superior a 18 créditos no se les computará este tiempo en el que no realicen actividades docentes y se les contarán los cinco años a partir de su última evaluación docente.

La escala de calificaciones se establece en Evaluación no positiva, Evaluación positiva, Evaluación muy positiva y Evaluación excelente, según las recomendaciones recibidas de la Comisión de Seguimiento, a fin de permitir una mayor discriminación en el desempeño de la actividad docente.

El profesor que como resultado del proceso de evaluación no haya obtenido una calificación de *"evaluación excelente"*, *"evaluación muy positiva"* o "*evaluación positiva*", será vuelto a evaluar en el segundo curso académico contado a partir de la fecha en la que haya obtenido la calificación de "evaluación no positiva", con el fin de que solucione en un curso académico las no conformidades detectadas en su evaluación.

Como se deduce de ese procedimiento, se persigue la mejora de la calidad docente y se establece un plazo de un curso para que el profesor aplique medidas que mejoren la calidad de su actividad docente.

Podrán evaluarse, de forma voluntaria, y en el momento en que lo necesiten, todos aquellos profesores que precisen realizar la evaluación para ser acreditados por la ANECA o por las Agencias Autonómicas.

Los becarios con “venia docendi”, o que en su contrato se incluya la posibilidad de impartir docencia, podrán solicitar la realización, por parte de los alumnos, de la encuesta del programa DOCENTIA.

En el caso de los profesores asociados que deseen presentarse de nuevo a una plaza de estas características, deberán presentar, como requisito obligatorio, la resolución de *“evaluación positiva”* que habrá realizado en el segundo año de su docencia. Quedan excluidos de evaluación obligatoria los profesores asociados pertenecientes a los hospitales universitarios de la UCM, dado que la regulación de esta figura se ve reflejada en los convenios establecidos entre las autoridades sanitarias y la universidad. No obstante, si alguno de estos profesores quisiera participar en el programa de evaluación docente de la UCM, podrán solicitarlo de manera voluntaria.

Esto significa que se está introduciendo un carácter sumativo a la evaluación, al utilizarse el resultado de la misma para la renovación de contrato de los profesores asociados.

OBJETIVOS DE LA EVALUACION

El objetivo fundamental de este Programa de Evaluación de las Actividades Docentes del Profesorado es la mejora continua de la calidad de las actividades docentes, elemento esencial para poder garantizar la calidad de los procesos de docencia-aprendizaje dentro de la UCM.

Para conseguir este objetivo la UCM deberá:

Reconocer la importancia de la actividad docente del profesorado en el conjunto de las actividades que realiza el mismo dentro de la Universidad Complutense de Madrid.

Situar la evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco de las prácticas al uso internacionalmente reconocidas, alineada con los criterios de garantía de calidad de las titulaciones universitarias.

Apoyar individualmente al profesorado proporcionándole evidencias contrastadas sobre su actividad docente y su posible mejora.

Favorecer el proceso de toma de decisiones relacionadas con la evaluación, que afectan a diferentes elementos en la política de profesorado, como es el desarrollo de planes de formación.

Contribuir al necesario cambio cultural en las universidades respecto a la evaluación de la actividad docente, y potenciar el intercambio de experiencias entre las universidades para la mejora continua de dicha actividad.

Favorecer la cultura de la calidad alineando la actividad docente del profesorado con los objetivos de la institución.

Cumplir con uno de los criterios para la acreditación de las titulaciones y que está previsto contemplar en el diseño de los sistemas de garantía interna de calidad en cada Centro.

Como vemos, además del objetivo de aumentar la calidad de la actividad docente, aparecen una serie de objetivos asociados que incluyen la relación de la evaluación con la toma de decisiones, entre otros.

DISTRIBUCIÓN DE LA AUTORIDAD Y RESPONSABILIDAD DENTRO DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN

La gestión del programa está bajo la responsabilidad del Vicerrectorado con competencias en evaluación de la calidad docente. Además, la distribución de las responsabilidades en el desarrollo del Programa de Evaluación del Profesorado, son:

Agentes unipersonales

- Los vicerrectorados encargados del área de profesorado, de estudios de grado, postgrado, innovación y alumnos.
- El profesorado que solicite participar en el Programa aportando la información

que se le solicite para completar su informe. A través de sus representantes institucionales y sindicales los profesores podrán presentar propuestas para la revisión del Manual.

- El alumnado, cumplimentando el Cuestionario de evaluación de la docencia por el alumnado. A través de sus representantes en la Comisión de Evaluación de la Docencia, podrán presentar propuestas para la revisión del Manual.

Todos los órganos de gestión unipersonales contemplados en los Estatutos de la UCM: Directores de Departamentos y Centros como órganos responsables de la asignación de docencia al profesorado y emisión de informes de valoración del desarrollo de la enseñanza e incidencias, y seguimiento de las acciones de mejora. De estas actividades se informará a la Comisión de Calidad del Centro.

Órganos colegiados:

- El Consejo de Dirección como órgano que dirige la política de selección, desarrollo y promoción del PDI.

- El Consejo Social y Consejo de Gobierno como órganos competentes para la concesión y propuesta de complementos retributivos, según dispone el art. 110.5 de los Estatutos de la UCM (2003).

- La Comisión de Calidad de la UCM como órgano comisionado del Consejo de Dirección para la revisión y mejora continua del sistema de garantía de calidad de la UCM. Para facilitar la valoración inicial del profesorado podrá haber Subcomisiones de Calidad del Profesorado por cada una de las ramas de conocimiento.

- La Comisión de Calidad del Profesorado como órgano comisionado para la emisión del informe de evaluación del/la profesor/a.

- La Comisión de Reclamaciones como órgano responsable para atender las posibles reclamaciones derivadas del proceso de evaluación de la docencia.

- La Comisión de Calidad del Centro con competencias en las Titulaciones.
- La Unidad de soporte informático y documental en tareas de evaluación.
- La ANECA y la Fundación para el Conocimiento madrimasd como Agencias de colaboración en el diseño, verificación y certificación del mismo.

Algunas de las recomendaciones de la Comisión de Seguimiento se referían a la composición y funciones de las Comisiones con competencias en la aplicación del programa, por lo que se introdujeron los cambios pertinentes.

CONVOCATORIA, COMUNICACIÓN Y DIFUSION DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN Y DE SUS RESULTADOS

Otro de los aspectos importantes en el proceso de evaluación son los procedimientos de convocatoria, difusión del procedimiento y comunicación de los resultados. En este sentido, la Comisión también había detectado deficiencias en este ámbito, por lo que se procedió a una mejor definición de estos aspectos:

Para la evaluación de la actividad docente el Vicerrectorado responsable, realizará una convocatoria a través de la página web de la Oficina para la Calidad y a través del correo electrónico a todo el profesorado de la UCM. En esta convocatoria se explicitarán todos los plazos de las distintas fases a las que hace referencia el procedimiento de evaluación de la actividad docente.

A partir de la publicación de la convocatoria se desarrollarán las siguientes fases:

1. Presentación de solicitudes en la aplicación informática.

2. Comunicación sobre la aceptación o rechazo de la solicitud presentada y envío al interesado de las evidencias que constan y que están cargadas en dicha aplicación.

3. Comunicación sobre la aceptación o rechazo de las evidencias remitidas a

la Oficina de Calidad.

4. Solicitud a las autoridades académicas de los informes.

5. Incorporación del autoinforme de evaluación debidamente cumplimentado, por parte del interesado, a la aplicación informática.

6. Incorporación de los informes emitidos por las autoridades académicas.

7. Proceso de evaluación por parte de las Subcomisiones de Evaluación Docente.

8. Estudio de los informes realizados por las Subcomisiones de Evaluación Docente por parte de la Comisión de Evaluación Docente, y envío de las Resoluciones individuales a los profesores.

9. El profesorado que no esté de acuerdo con la valoración otorgada podrá presentar reclamación a través del registro de la UCM ante el/la presidenta/e de la Comisión de Evaluación Docente, el cual enviará dicha reclamación a la Comisión de Reclamaciones paras su resolución.

10. El profesorado que no esté de acuerdo con esta nueva resolución, podrá presentar recurso ante el Rector.

Comunicación de los resultados:

La Comisión de Evaluación Docente enviará, al finalizar cada proceso de evaluación anual, la resolución final a cada profesor/a. También realizará un Informe Institucional que enviará a la ANECA y que será publicado en la página web de la Oficina para la Calidad. Este informe anual se realizará por ramas de conocimiento, por Centros y Departamentos garantizando que se salvaguardan los derechos de las personas evaluadas y el respeto por la LOPD.

Además se enviarán a los Decanos/as y Directores/as de Departamento una información individualizada de los resultados alcanzados por sus profesores evaluados,

con el fin de que dichos organismos puedan tener datos para realizar el seguimiento de la calidad del profesorado.

Tal vez podría mejorarse el procedimiento de comunicación de resultados a los profesores evaluados, en especial a aquellos que reciban una evaluación no positiva.

CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación de la actividad docente del profesorado, de carácter obligatorio, produce efectos en:

- El reconocimiento de aquellos complementos e incentivos académicos y económicos así determinados por el Consejo de Gobierno de la UCM.

- La consideración como un mérito en la concesión de proyectos de innovación y mejora de la calidad docente, y en los reconocimientos a la excelencia docente que determine la UCM.

- La utilización por parte de los de los datos para el proceso de seguimiento de sus títulos, y para la renovación de los contratos del personal docente contratado temporalmente de acuerdo con lo que determine el Consejo de Gobierno de la UCM.

- La utilización de los resultados por el profesorado para los procesos de acreditación.

El objetivo fundamental de la evaluación de la docencia del profesorado es conseguir la mejora del proceso de docencia y aprendizaje en todas las titulaciones que oferta la UCM a la sociedad.

En sintonía y desarrollo con los criterios de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), la UCM proporcionará a los profesores de bajo rendimiento oportunidades para que mejoren sus competencias mediante el di-

seño de Planes de Mejora individualizados adecuados a las necesidades detectadas, y en función de la dimensión en la que se manifiesten las carencias, de tal forma, que su seguimiento les permita mejorar.

Estos planes establecerán necesidades de formación específica propuestas de aplicación de métodos de innovación docente, etc.

En el caso de que un profesor no supere la evaluación docente en tres evaluaciones sucesivas, el Departamento podrá reasignar las asignaturas impartidas por dicho profesor a otros docentes.

La reformulación y concreción de los efectos y consecuencias del resultado de la evaluación era otro de los aspectos a mejorar de cara a la acreditación del programa DOCENTIA UCM. Asimismo, el establecimiento de las acciones para ayudar a la mejora del desempeño de los profesores con malos resultados y la concreción de las medidas para el seguimiento de los resultados de esas acciones eran dos aspectos destacados en los informes de seguimiento de la Comisión de evaluación que han sido contemplados en la reformulación del Programa.

MODELO DE EVALUACIÓN: DIMESIONES Y CRITERIOS, FUENTES DE INFORMACIÓN Y CRITERIOS DE VALORACIÓN

Dimensiones y criterios de la evaluación del profesorado

En este aspecto no se han producido modificaciones relevantes:

El modelo de evaluación de la actividad docente contempla tres dimensiones generales para el análisis y valoración de la actuación del profesorado:

1. Planificación de la Docencia.

2. Desarrollo de la Enseñanza.

3. Resultados.

Estas tres dimensiones tienen como transversalidad la dedicación docente que actuaría como una dimensión cero o condición previa, de modo que si el profesor no desarrolla las actuaciones que la describen no procedería determinar la calidad de la misma.

Por Planificación se entiende todo lo relativo a la programación, organización y coordinación de la docencia, así como a la asignación de materias/asignaturas a profesores. Por Desarrollo se entiende todo lo relativo al cumplimiento del programa, ejecución de las actividades pedagógicas previstas, cumplimiento formal de la actividad docente, etc. Por último, por Resultados se entiende esencialmente el logro de los objetivos formativos, así como las actividades de revisión y mejora de la actividad docente.

Los criterios de evaluación de la actividad docente, alineados con las dimensiones anteriores, en los que se apoya el modelo de evaluación son los siguientes:

1. Adecuación: La actividad docente debe responder a los requerimientos establecidos por la UCM y el Centro en que se desarrolla, en relación a la organización, planificación, desarrollo de la enseñanza y a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Tales requerimientos deben estar alineados con los objetivos formativos y competencias recogidas en el plan de estudios y con los objetivos de la institución.

2. Satisfacción: La actividad docente debe generar una opinión favorable de los demás agentes implicados, en especial de estudiantes, colegas y responsables académicos.

3. Eficiencia: Considerando los recursos que se ponen a disposición del profesor, la actividad docente debe propiciar en los estudiantes la consecución de los resultados previstos, en términos de objetivos formativos y competencias explicitadas en el plan de estudios.

4. Orientación a la innovación docente: La actividad docente debe abordar-

se desde una reflexión sobre la propia práctica que favorezca el aprendizaje del profesorado, a través de la autoformación o de la formación regulada por otras instancias, y debe desarrollarse desde una predisposición a introducir los cambios que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, por tanto, afecten al modo en que se planifica y se desarrolla la enseñanza o se evalúan los resultados de la misma.

Para dar respuesta a estos criterios se establecen, para cada una de las dimensiones contempladas, un conjunto de indicadores que reflejan los diferentes aspectos de la actividad docente asociados a cada una de ellas.

Fuentes de información

Atendiendo a la propuesta del Modelo DOCENTIA las fuentes de información para la evaluación de la actividad docente del profesorado estarán sustentadas por la información que consta en las bases de datos de la Universidad, por los datos aportados por el profesorado en el autoinforme que él mismo elabore, por el informe del Centro en el que el profesorado haya impartido docencia, por el informe del Departamento al cual está adscrito y por los resultados del “Cuestionario de evaluación de la docencia por el alumnado” cuyos datos serán aportados por los Servicios Informáticos de la UCM.

El Autoinforme del profesor incluirá una declaración jurada de los datos aportados. Asimismo, para garantizar la fiabilidad de los datos del autoinforme se procederá a la validación mediante un sistema de muestreo de los profesores evaluados.

Las fuentes de información no han variado, aunque se incluye algún mecanismo para asegurar la validez de los datos aportados por los profesores en su autoinforme.

Criterios para la valoración final

En cada dimensión el profesorado podrá obtener una valoración de “evaluación

excelente" (si obtiene un 85% o más de la puntuación de esa dimensión), una valoración de "evaluación muy positiva" (si obtiene entre el 60 y el 85%), una valoración de "evaluación positiva" (si obtiene entre el 50 y el 60%) y una valoración de "evaluación no positiva" (si la puntuación es menor del 50%)

La valoración final se realizará atendiendo a las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones, en función del peso de las mismas.

La UCM otorgará un *"certificado de excelencia"* a aquellos docentes que hayan obtenido una *"evaluación excelente"* en las tres dimensiones del Programa. Estos certificados serán entregados en uno de los actos académicos que organice la UCM.

Se estabiliza la puntuación de corte para los profesores excelentes y se establece la necesidad de obtener la calificación de excelente en cada una de las Dimensiones para obtener una calificación global de Excelente.

Las mejoras introducidas en el modelo DOCENTIA pretenden por una parte satisfacer las recomendaciones y requerimientos de la Fundación Madrid+d y de la ANECA a fin de conseguir la acreditación del Programa, y por otra mejorar el modelo para lograr una evaluación de la actividad docente más eficaz de cara al objetivo de la mejora de la calidad.

Capítulo 2
Hipótesis y Objetivos

2.1. HIPÓTESIS

"El análisis de la aplicación del programa DOCENTIA en la Universidad Complutense de Madrid permite detectar líneas de mejora de la calidad docente".

2.2. OBJETIVOS

1 - Estudiar las características generales del programa DOCENTIA y de su desarrollo concreto en la Universidad Complutense de Madrid (UCM)

2 - Demostrar la calidad de la actividad docente de los profesores de la UCM a través de las puntuaciones obtenidas por los profesores en el programa DOCENTIA

3 - Determinar si los cambios en los baremos de evaluación del programa DOCENTIA de la UCM cada curso académico tiene influencia sobre las puntuaciones de los profesores

4 - Estudiar la relación entre antigüedad del profesor y su puntuación

5 - Explorar cómo la categoría del profesor puede determinar la puntuación alcanzada.

6 - Examinar si el Área de Conocimiento resulta determinante para la puntuación obtenida por los profesores

7 - Determinar si las puntuaciones por Dimensiones pueden orientar medidas de mejora.

8 - Valorar la pertinencia de llevar a cabo medidas de mejora y acciones de reconocimiento atendiendo a las escalas de profesores

9 - Identificar las características de los profesores que los estudiantes más valoran al realizar la evaluación de la actividad docente.

Capítulo 3
Material y Método

3.1 EL MATERIAL: LA INFORMACIÓN Y LOS DATOS

Los datos y la información utilizados han sido proporcionados por el Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad de la Universidad Complutense de Madrid, a través de la Oficina de Calidad, y por el Vicerrectorado de Innovación, a través de los Servicios Informáticos.

3.1.1 La información

Se ha utilizado la información proporcionada por las mismas fuentes acerca de las ponderaciones, de la baremación y de los criterios utilizados en cada curso para el cálculo de las respectivas puntuaciones, así como de los modelos de autoinforme del profesor, informe del departamento e informe final de evaluación docente en cada curso.

Se ha dispuesto también de los cuestionarios para estudiantes correspondien-

tes a cada curso académico.

Se ha dispuesto del manual de aplicación de DOCENTIA y del acuerdo de Consejo de Gobierno que modifica las condiciones de aplicación del programa DOCENTIA a partir del curso 2015-16.

Asimismo se ha dispuesto de los Informes anuales de seguimiento de la implantación del Programa Docentia elaborados por la UCM y de los Informes de evaluación externa de la implantación del diseño de evaluación de la actividad docente, realizados por la ACAP y la Fundación para el conocimiento Madrid+d.

3.1.2 Los Datos

Los datos que nos fueron facilitados recogen:

- Las puntuaciones totales obtenidas por los profesores que han sido evaluados en los cursos de referencia, y han sido proporcionados en diferentes ficheros informáticos en formato txt y Excel.

- Los microdatos correspondientes a las respuestas de los estudiantes a las encuestas del curso 2013-14

A continuación se describe la información contenida en cada uno de ellos:

3.1.2.1 Base de datos principal con información de la puntuación del profesor (DOCENTIA)

Contiene la información utilizada para elaborar la puntuación final correspondiente a los cursos académicos 2011-12 a 2013-14.

La unidad primaria es el grupo, de forma que cada registro contiene la información obtenida a partir de los datos de las encuestas cumplimentadas en ese grupo, y la información relativa al profesor correspondiente obtenida del autoinforme y del

informe del departamento. Por tanto cada profesor, que es la unidad objeto de estudio de esta tesis, aparece asociado a todos los registros correspondientes a sus grupos evaluados.

La información está completamente anonimizada para todas las variables aunque se ha obtenido la información necesaria para agrupar los Centros por Áreas de conocimiento.

No se dispone del ratio de profesores evaluados en el total de la plantilla y, como consecuencia del procedimiento de registro y de anonimización y de la diferente asignación de carga docente a lo largo de los cursos, no se puede seguir la evolución del profesor a lo largo de los tres cursos disponibles. Dada la estructuración de la información en la que la unidad primaria es la asignatura, y dado que frecuentemente los profesores imparten asignaturas de diferentes Grados y Másteres de distintos Centros, resulta muy dificultoso obtener el ratio de número de profesores evaluados en el total de profesores del Centro, lo que informaría de si en los centros donde se evalúan más profesores es porque hay más participación en el programa DOCENTIA o porque el número de profesores de ese Centro es muy elevado. Ocurre lo mismo con las categorías, tampoco es posible hacer un análisis del número de profesores evaluados por categoría docente (ratio profesores evaluados en el total de la categoría).

El fichero facilitado contiene diferentes variables de identificación técnica de las encuestas, variables de descripción del profesor y la información relevante para el cálculo de la Puntuación final:

Variables de identificación y descripción de la encuesta:

- Curso

- Nº de identificación de la encuesta

- Profesor

- Centro al que pertenece el profesor

- Antigüedad del profesor en años

- Sexo

- Centro al que pertenece el Plan de estudios en el que se integra la asignatura

- Código de identificación del Centro

- Código de la asignatura

- Calificación literal del profesor

Puntuación e información relevante para su cálculo:

- El valor de la puntuación final

- Los Aspectos utilizados para el cálculo de las tres dimensiones definidas en la puntuación final, y que a su vez se han calculado por los Servicios Informáticos a partir de la información obtenida de las encuestas, el autoinforme y el informe del departamento/Centro. Los Aspectos considerados se detallan a continuación:

- Participación en actividades de formación
- Adecuación de la asignatura con el perfil de profesor (solo 2011-12)
- Participación en actividades de coordinación
- Adecuación del programa de la asignatura
- Cumplimiento formal
- Cumplimiento: Programa, metodología docente, evaluación
- Adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos

- Satisfacción del alumnado con la actividad docente
- Logro de objetivos formativos (sólo 2011-12 y 2012-13)
- Rendimiento
- Revisión y reflexión para la mejora de la actividad docente

Los Aspectos, por tanto, no se corresponden exclusivamente con los microdatos de las respuestas directas de los estudiantes sino que son constructos elaborados a partir de diferentes datos primarios procedentes de las encuestas, el autoinforme del profesor y el informe del departamento/Centro. Hay que señalar a este respecto que no hemos dispuesto de los datos desagregados procedentes de los autoinformes de los profesores ni de los procedentes de los Departamentos y de los Centros para ninguno de los cursos, y solo para el curso 2013-14 hemos accedido a los datos de las encuestas de opinión de los estudiantes.

La base de datos no contiene tampoco los valores de las Dimensiones utilizadas para elaborar la puntuación final, aunque sí registra el valor de los Aspectos utilizados para el cálculo de las tres Dimensiones:

- Planificación, Información, Organización y Coordinación
- Desarrollo
- Resultados

A la hora de realizar nuestro análisis hemos considerado que el estudio de las Dimensiones y su relación con ciertas características de los profesores y los centros era relevante por lo que hemos obtenido sus valores a partir de la información de que disponíamos sobre la forma de calcularlas.

Si bien las tres dimensiones están calculadas de forma diferente en los tres cursos, ya que las encuestas de los alumnos, el autoinforme y el informe del profesor han ido sufriendo diferentes ajustes, su definición conceptual permanece estable a lo

largo de los tres períodos. También se ha reajustado el peso de cada una de las dimensiones en la puntuación final. En todo caso nos ha parecido apropiado el estudio global de los tres cursos ya que, aunque el cálculo de la dimensión difiera de un curso a otro, la información que se quiere obtener con cada una de ellas permanece estable.

Las variables que hemos considerado de interés para nuestro objetivo, que son por tanto las variables analizadas, han sido la Puntuación y las tres Dimensiones por separado.

3.1.2.2 Microdatos procedentes de las encuestas cumplimentadas por los estudiantes (encuestas)

El estudio de los microdatos de las encuestas permitía valorar la fiabilidad del cuestionario y descubrir las dimensiones latentes que determinan las respuestas de los alumnos a preguntas relativas a la labor docente del profesor.

Se disponía de datos obtenidos tanto de las encuestas realizadas a través de la aplicación web creada a tal efecto por los Servicios Informáticos, como de las realizadas en el aula con un sistema de respuesta interactiva (Interactive Response System, IRS) desarrollado por un grupo de profesores de la UCM en el marco de un Proyecto para la Innovación y la Mejora de la Calidad Docente.

Hemos optado por utilizar únicamente las respuestas obtenidas a partir de la aplicación web, fundamentalmente porque este sistema está más extendido, las encuestas cumplimentadas a través de la herramienta de IRS por el momento se han utilizado solo en algunos centros con carácter voluntario y en cualquier caso de forma restringida y combinada con la opción de aplicación web y, sobre todo, porque en los dos últimos cursos se han registrado algunos problemas técnicos que han hecho no del todo fiables algunos de los datos obtenidos por esta vía o incluso su pérdida. Dado el elevado número de datos de encuestas vía web utilizados y dada la escasa utilización del sistema de mandos y el riesgo de sesgo si se utilizaran por los problemas técnicos mencionados, estimamos que nuestra decisión está plenamente justificada

desde el punto de vista estadístico, y que no ha influido en los resultados del análisis realizado.

Por último, y dado que en el proceso de mejora de las encuestas el cuestionario utilizado ha sido diferente en cada curso, los datos no podían ser comparados interanualmente. Ante esta situación, hemos analizado sólo las encuestas del curso 2013-14 considerando que es la información más actualizada, obtenida a través de un cuestionario que, lógicamente, es considerado más adecuado por las autoridades responsables de la evaluación.

3.2. METODOLOGÍA

En primer lugar se procedió al estudio de las características del programa DOCENTIA auspiciado por la ANECA y su concreción en la UCM, con especial atención a las novedades incorporadas al final del curso 2014-25.

Respecto al tratamiento de los datos, a continuación se describen las Técnicas de análisis de datos utilizadas, que lógicamente han variado en función del tipo de datos manejados y de los objetivos del análisis.

El análisis estadístico se ha realizado utilizando el programa SPSS v. 22, para el que los profesores de la UCM tienen licencia de uso dentro de la red UCM. Asimismo se ha utilizado ocasionalmente el programa Excel 2010 para el cálculo del número de profesores a partir de los registros de asignaturas y sus frecuencias.

3.2.1. Información de la puntuación del profesor (DOCENTIA)

En el caso de la información referida a la puntuación del profesor, se procedió a limpiar la base de datos, eliminando los registros correspondientes a la variable antigüedad para los valores mayores de 45 años, por inconsistentes. Asimismo, se eliminaron los registros correspondientes a asignaturas impartidas por profesores del CES Felipe II en dicho Centro, por no ser estrictamente profesores UCM ni tener

un régimen de contratación asimilable a las categorías de la universidad pública. En cualquier caso, la eliminación de estos registros no tiene consecuencias significativas pues se trataba de 84 registros frente a los más de 7.000 disponibles correspondientes a asignaturas impartidas por los profesores de la UCM en los Centros propios de esta universidad.

La información de este fichero se ha tratado con las técnicas estadísticas apropiadas para realizar un análisis descriptivo y exploratorio de las variables de interés, por un lado, y para realizar el análisis de dependencia de las variables de interés respecto de las áreas de conocimiento y variables referidas a características de los profesores. Por último, se ha realizado un análisis de clasificación.

A continuación se especifican las técnicas estadísticas utilizadas en cada análisis realizado.

3.2.1.1. Análisis descritivo y análisis exploratorio

Para el análisis descriptivo se han obtenido las medidas de resumen para las variables de interés y se ha realizado el estudio de asimetría. Con ello se ha perseguido resumir y visualizar gráficamente sus principales características.

Respecto al análisis exploratorio, se ha realizado para detectar valores atípicos mediante el diagrama de caja (boxplot). La caja muestra el percentil 25, la mediana y el percentil 75. Cada bigote abarca los valores incluidos en 1,5 veces la diferencia intercuartíl (P25-P75), y los círculos son los valores atípicos fuera de estos límites.

3.2.1.2. Análisis de dependencia de las variables de interés respecto de las variables que recogen las características de los profesores y las diferentes áreas de conocimiento

El análisis de dependencia se ha realizado respecto de variables categóricas, excepto en el caso de la antigüedad medida en años, por lo que la técnica utilizada ha sido ANOVA (Análisis de la Varianza de un factor) que concluye si las medias de las variables de interés para cada grupo definido por los distintos valores de las variables categóricas son iguales o distintas. Para ello se contrasta la hipótesis nula de que las medias son iguales lo que, en caso de rechazar la hipótesis, supone la dependencia de la variable de interés analizada de la variable que define los grupos, siempre con una significación estadística del 5% ($p<0,05$).

Se trata por tanto de intentar descubrir cuáles son las características de los profesores asociadas a las puntuaciones más altas. La técnica permite concluir si existen diferencias para los distintos valores de la variable independiente (la variable de caracterización) y cuáles son esas diferencias. En los casos en que no era posible utilizar ANOVA se ha sustituido por Welch y Kruskal-Wallis dependiendo de las características de cada caso. En el caso de la antigüedad medida en años se ha obtenido la correlación con la puntuación y se ha calculado un modelo de regresión simple para estudiar la posible relación entre las dos variables.

3.2.2 Análisis de clasificación

El objetivo de las técnicas de clasificación o análisis Clúster, es identificar grupos (clústers) de individuos con características comunes a partir de la observación de varias variables en cada uno de ellos.

Los grupos son homogéneos dentro de sí mismos, los individuos de un mismo grupo son lo más parecido posible entre sí, y heterogéneos entre ellos, los individuos de grupos distintos deben ser lo más diferentes posible. Además son mutuamente exclusivos (no comparten ningún elemento) y colectivamente exhaustivos (todos los individuos pertenecen a algún grupo).

El Análisis Clúster al ser una técnica descriptiva y de interdependencia, no distingue entre variables dependientes e independientes.

La técnica procede en dos etapas:

1. Como cada clúster estará constituido por un conjunto de individuos similares, es necesario establecer en primer lugar la forma de medir la similaridad entre individuos

2. En segundo lugar, será necesario definir el método de formación de los grupos, es decir, determinar cuándo dos individuos formarán parte de un mismo grupo.

Existen diferentes formas de medir la similaridad y diferentes métodos de formación de grupos. Por las características de los datos hemos utilizado el método de clasificación no jerárquico de K-medias.

El método tiene por objetivo realizar una sola partición de los individuos en K grupos (sin que haya ninguna jerarquía entre ellos) y por tanto exige especificar a priori el número de grupos a crear.

El método exige la estandarización previa de las variables ya que al estar basado en distancias entre individuos es necesario eliminar el efecto de las unidades de medida de cada variable. Utiliza como medida de distancia la euclídea simple.

Una vez fijado el número de grupos a crear, a partir de una muestra previa se determinan los centros iniciales de los clústers (vector de medias de las variables en el clúster) y se asigna cada caso al grupo de cuyo centro esté más próximo. Los grupos ahora tendrán un nuevo centro. A partir de este momento se inicia un proceso iterativo en el que las observaciones se reagrupan en cada etapa de manera que sigan estando más cerca del centro de su propio conglomerado que de algún otro, es decir el método es dinámico.

En cada fase del proceso los centros de gravedad van cambiando según los

individuos que se incorporen a cada grupo. El proceso se detiene cuando una nueva reasignación de individuos a grupos no consigue mejorar el criterio de clasificación que consiste en minimizar la dispersión dentro de cada grupo, es decir, la suma de las varianzas dentro de cada grupo debe ser mínima. Cuando una nueva iteración no consigue reducir la varianza dentro de cada grupo se ha alcanzado la convergencia y concluye el proceso.

Mediante esta técnica se realizó el análisis clúster (conglomerados) basado en las Dimensiones, construyéndose grupos exhaustivos y excluyentes que se intentó caracterizar en función de la información disponible para los profesores. Para ello, dado que las variables pasivas que caracterizan a los grupos son categóricas, se han hecho contrastes Chi cuadrado de independencia para concluir para qué variables hay asociación con la pertenencia al Clúster.

Nos parecía importante hacer una clasificación basada en los Aspectos que intervienen en el cálculo de las dimensiones ya que es información más desagregada, pero nos encontramos con el problema de que los Aspectos definidos para cada curso no fueron idénticos. Por este motivo se ha hecho el análisis de clasificación en función de dichos Aspectos para cada curso por separado.

En nuestro análisis hemos optado por una solución de tres clústers ya que la solución de dos grupos arrojaba conclusiones pobres y la de cuatro resultaba complicada de interpretar. En todos los casos la convergencia se alcanzó antes de la decimoquinta etapa.

3.2.3 Microdatos procedentes de las encuestas de opinión de los estudiantes (encuestas del curso 2013-14)

En relación con los microdatos obtenidos de la encuesta de estudiantes aplicada en el curso 2013-14 se han realizado dos análisis:

- Un análisis de fiabilidad

- Un análisis factorial exploratorio

Describimos a continuación someramente las dos técnicas utilizadas.

3.2.3.1. Análisis de fiabilidad

Entendemos por fiabilidad de un cuestionario la medida en que reproduce los mismos resultados si se aplica a muestras de individuos distintas. Refleja, por lo tanto, el grado de precisión o consistencia interna del cuestionario como instrumento de medición. En consecuencia, y a diferencia de la validez, que es una característica del instrumento utilizado que garantiza que este mide adecuadamente aquello que se quiere medir, la fiabilidad es una característica de los valores obtenidos al someterlo a una muestra. Por lo tanto, la fiabilidad se debe calcular con cada nueva muestra.

En nuestro estudio se ha realizado un Análisis de fiabilidad mediante el cálculo del alfa de Cronbach, para los datos obtenidos al aplicar la encuesta de estudiantes en el curso 2013-14. Este índice fue desarrollado para calcular el grado de consistencia interna de los ítems, oscilando sus posibles valores entre 0 y 1, siendo mayor la consistencia interna cuanto más próximo esté a este último valor. El valor máximo del Alfa de Cronbach es 1 y valores superiores a 0,7 indicarían una buena fiabilidad.

3.2.3.2. Análisis factorial exploratório

Hemos realizado un análisis factorial exploratorio para detectar o identificar los factores latentes presentes en las respuestas de los alumnos a las 18 preguntas del cuestionario del curso 2013-14.

El Análisis Factorial es una técnica estadística multivariante cuyo principal propósito es definir la estructura subyacente en una matriz de datos. El Análisis Factorial Exploratorio busca extraer las variables latentes que subyacen a un conjunto de variables observadas, construyendo unas nuevas variables, que llamamos factores, que reproducen un porcentaje importante de la información contenida en las variables

originales, información medida en términos de varianza. Este procedimiento permite reducir la dimensión del conjunto de datos, de forma que el número de factores debe ser inferior al número de variables originales, y entre ellos deben ser incorrelados, es decir, no deben compartir información.

Antes de proceder al análisis factorial debemos comprobar que los datos son adecuados para ello, es decir que las variables originales comparten información entre ellas y por tanto tiene sentido reducir la dimensión. A estos efectos, realizamos dos pruebas de adecuación:

- La prueba de Bartlett contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones entre las variables es la matriz identidad, lo que supondría que no hay relación entre las variables y por tanto no es posible reducir la dimensión. Si se rechaza la hipótesis nula, la matriz de correlaciones no es la matriz identidad y las variables están correlacionadas, de forma que los datos son adecuados para poder realizar el análisis factorial.

- Además de comprobar que hay relación por parejas debemos comprobar que hay información compartidas por grupos de variables, la medida adecuada es la medida de adecuación KMO, de Kaiser-Meyer-Olkin. KMO toma valores entre 0 y 1, valores superiores a 0,7 indican adecuación óptima

Una vez determinada la adecuación para realizar el análisis factorial, se procede a extraer los componentes, a fin de determinar el número mínimo de factores comunes capaces de reproducir, de un modo satisfactorio, las correlaciones observadas entre las variables.

Realizamos este proceso a partir del método de extracción de componentes principales, cuyo objetivo es maximizar la varianza explicada en la solución factorial. El factor que mejor explique la dimensión analizada (el que represente mayor variabilidad) se convertirá en el primer componente principal y así sucesivamente. Su aplicación supone transformar directamente un conjunto de variables correlacionadas en un conjunto de variables no correlacionadas.

Dado que el principal objetivo es explicar la varianza común entre las variables con el menor número de factores (parsimonia) debemos, en primer lugar, comprobar a través del estudio de las comunalidades que el total de la variabilidad de nuestra matriz será explicada por todos los componentes extraídos. La comunalidad es la parte de varianza de cada variable que queda explicada en la solución factorial. La técnica utiliza variables estandarizadas por lo que la varianza de cada variable toma valor entre 0 y 1, lo que significa que la comunalidad se puede leer como un porcentaje. Valores adecuados de las comunalidades indicarán que todas las variables contenidas en el estudio quedan explicadas por los componentes extraídos.

El método de extracción utilizado trata de maximizar la explicación de la varianza con el mínimo de factores posible, lo que vendrá a determinar el número final de elementos o factores a extraer: para determinar el número de factores a extraer utilizamos el criterio de porcentaje de varianza, basado en obtener un determinado porcentaje de varianza total extraída o explicada en la solución factorial. Después de calcular la solución inicial, conviene calcular otras soluciones adicionales con distinto número de factores, en función de las características del estudio y de los conocimientos previos que se posean del mismo, para escoger la mejor solución.

Los factores se identifican, o se definen, en función de las correlaciones con las variables originales que proporciona la matriz de componentes rotada, utilizando en este caso la rotación varimax. De este modo, determinando las relaciones existentes entre cada factor y las variables de estudio originales, se conocerá el contenido de cada factor y favoreceremos su interpretación. Para interpretarlos, examinamos las saturaciones que en cada factor muestran cada uno de los elementos (o variables) que los configuran. En el caso de aquellos elementos con saturación en más de un factor, se asignan al componente con el que poseen un valor más alto en la correlación. En nuestro caso hemos considerado cada ítem del cuestionario como una variable.

Capítulo 4
Resultados

ANÁLISIS DE DATOS

En esta sección vamos a exponer el análisis de datos realizado y los resultados obtenidos en cada caso. Se analizaron los datos disponibles correspondientes a los tres cursos, realizándose un análisis descriptivo y exploratorio, un análisis de dependencia y un análisis de clasificación. Estos análisis se realizaron para la variable Puntuación global y para las Dimensiones que conforman dicha Puntuación global o final.

La Puntuación global es una variable numérica cuya correspondiente calificación literaria (negativa, positiva con recomendaciones, positiva, muy positiva, excelente) cambió a lo largo de los cursos. El análisis se realiza para el global de los tres cursos objeto de estudio en unos casos, y por cursos en otros.

A continuación se realizó un análisis de fiabilidad del cuestionario y un análisis factorial exploratorio. El estudio se realizó para el último curso de la serie, por ser la información más actualizada y por la imposibilidad de realizar comparaciones inte-

ranuales dados los cambios realizados en el cuestionario a lo largo de los cursos.

4.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN SOBRE LA PUNTUACIÓN DEL PROFESOR (DOCENTIA)

Comenzamos por el análisis de la información correspondiente a la distribución de la puntuación obtenida por los profesores en los cursos 2011-12 (2011), 2012-13 (2012) y 2013-14 (2013). Expondremos los resultados tanto del análisis descriptivo y exploratorio como del análisis de dependencia y del estudio de clasificación.

4.1.1 Análisis descritivo y exploratorio

Los recuentos por profesores que se sometieron a evaluación y fueron finalmente evaluados son obtenidos por elaboración propia a partir de los datos del fichero sin incorporar los datos obtenidos mediante la herramienta de IRS, como ya se indicó en el apartado de Metodología.

Hay que precisar que el número de profesores participantes en el proceso de evaluación sería en cada curso algo mayor que el correspondiente número de profesores finalmente evaluados, dado que para poder ser evaluado era necesario un número mínimo de respuestas (10) de alumnos a la encuesta de evaluación y cumplimentar el autoinforme del profesor. Este último requisito se cumplió en prácticamente todos los casos merced al seguimiento de su cumplimentación por parte de la Oficina para la Calidad, que alerta al profesor en caso de no haberlo cumplimentado. Sin embargo, el requisito de que al menos 10 alumnos del grupo respondan a la encuesta para poder ser evaluado en algunas ocasiones no se cumplió, y de resultas el profesor no resultó evaluado.

De hecho, uno de los retos que se enfrentan en la evaluación de la calidad de la actividad docente es el aumento de participación de los estudiantes. La introducción de la herramienta de IRS tuvo como uno de sus objetivos aumentar la participación de los estudiantes.

Los resultados que se ofrecen en nuestro estudio se refieren siempre a los grupos y profesores que obtuvieron la evaluación.

Tabla 1. Número de Profesores que fueron evaluados por curso

CURSO	2011	2012	2013
PROFESORES	1322	1306	1687

Fuente: Elaboración propia

Figura 8. Número de Profesores que fueron evaluados por curso académico

Como se aprecia en la tabla 1 y en la figura 8, el número de profesores que se sometieron a evaluación y fueron finalmente evaluados a través del programa Docentia en las convocatorias correspondientes del Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad se mantuvo bastante estable durante los cursos 2011-12 y 2012-13, registrándose un incremento significativo en el curso 2013-14. En dicho curso se evaluaron 381 profesores más que en el curso anterior, lo que supone un incremento significativo (un 29%). Puede observarse una ligera discrepancia, no significativa desde el punto de vista estadístico, entre los datos utilizados en este estudio y los recogidos en los informes de seguimiento del programa DOCENTIA, que en cualquier caso no alteran

los resultados obtenidos.

Es necesario recordar el carácter voluntario de la evaluación en DOCENTIA durante los cursos de referencia. El total de profesores evaluados en el curso 2013-14 ha sido significativamente mayor que el del curso 2011-12, lo que puede explicarse por diferentes motivos.

Por un lado, el mayor conocimiento del programa DOCENTIA y las necesidades de acreditación del profesorado, pueden haber animado a nuevos profesores a evaluarse.

También la extensión paulatina de la cultura de la calidad entre los profesores, el avance de la implantación de los grados y la mayor familiaridad de los profesores con las nuevas asignaturas y metodologías de las nuevas titulaciones, así como su deseo de recibir una retroalimentación sobre su adaptación al nuevo paradigma educativo, pueden haber contribuido a este aumento de participación.

Adicionalmente, la presión de los estudiantes y de la institución, y la conciencia de que tarde o temprano la evaluación se convertirá en obligatoria y podrá tener consecuencias más allá de las recomendaciones para la mejora de la calidad docente, hacen que la incorporación inmediata al proceso de evaluación sea probablemente vista como más conveniente por algunos de los profesores menos inclinados a participar en el proceso.

La Tabla 2 y la Figura 9 recogen la distribución por categorías académicas de los profesores que fueron evaluados en los diferentes cursos.

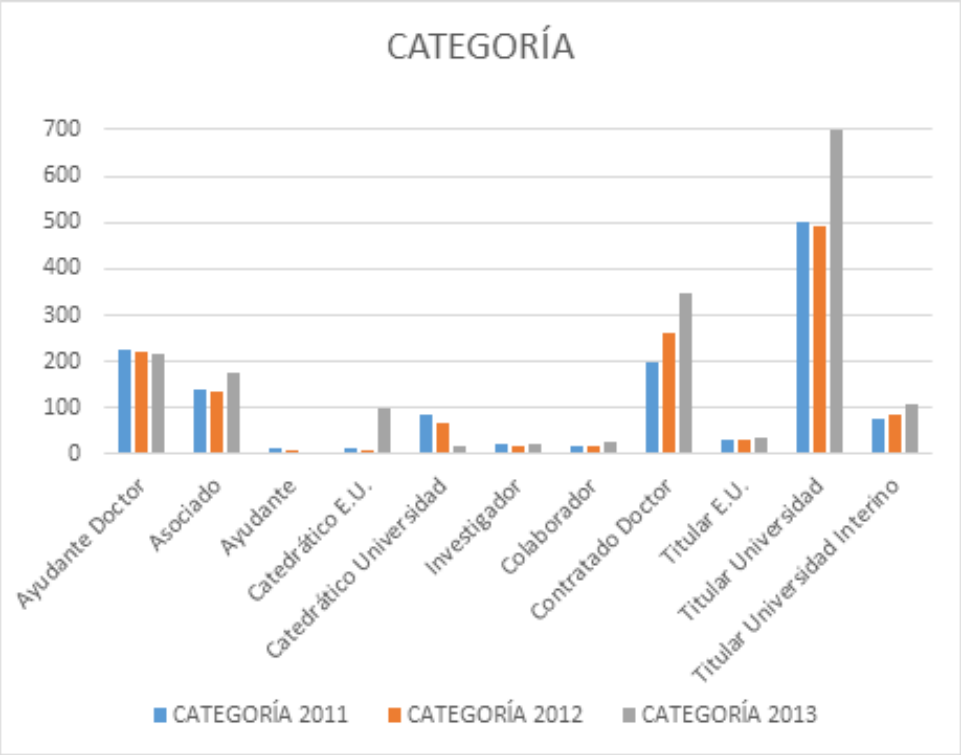
Por categorías académicas destaca el número de Titulares de Universidad que se evaluaron en los tres cursos, aunque hay que tener en cuenta que es el colectivo más numeroso, al menos entre los profesores funcionarios. Destaca también el escaso número de catedráticos de universidad que se evaluó en los tres cursos de

referencia, y además el aumento de profesores evaluados entre los cursos 2011-12 y 2013-14 es en este colectivo relativamente bajo. Resulta llamativo el reducido número de profesores asociados sometidos a evaluación, siendo este colectivo bastante numeroso, sobre todo en algunas áreas. El segundo colectivo por número de evaluados es el de Profesores Contratados Doctor.

Tabla 2 Distribución de profesores evaluados por curso y categoría académica.

CATEGORÍA PROFESOR	CURSO ACADÉMICO		
	2011	2012	2013
Ayudante Doctor	226	216	215
Asociado	140	132	171
Ayudante	12	10	2
Catedrático E.U.	12	11	16
Catedrático Universidad	84	68	98
Investigador	22	20	21
Colaborador	20	14	16
Contratado Doctor	199	234	313
Titular E.U.	32	31	36
Titular Universidad	500	486	690
Titular Universidad Interino	75	84	109
Total	**1322**	**1306**	**1687**

Figura 9. Distribución de profesores evaluados por curso y categoría académica.

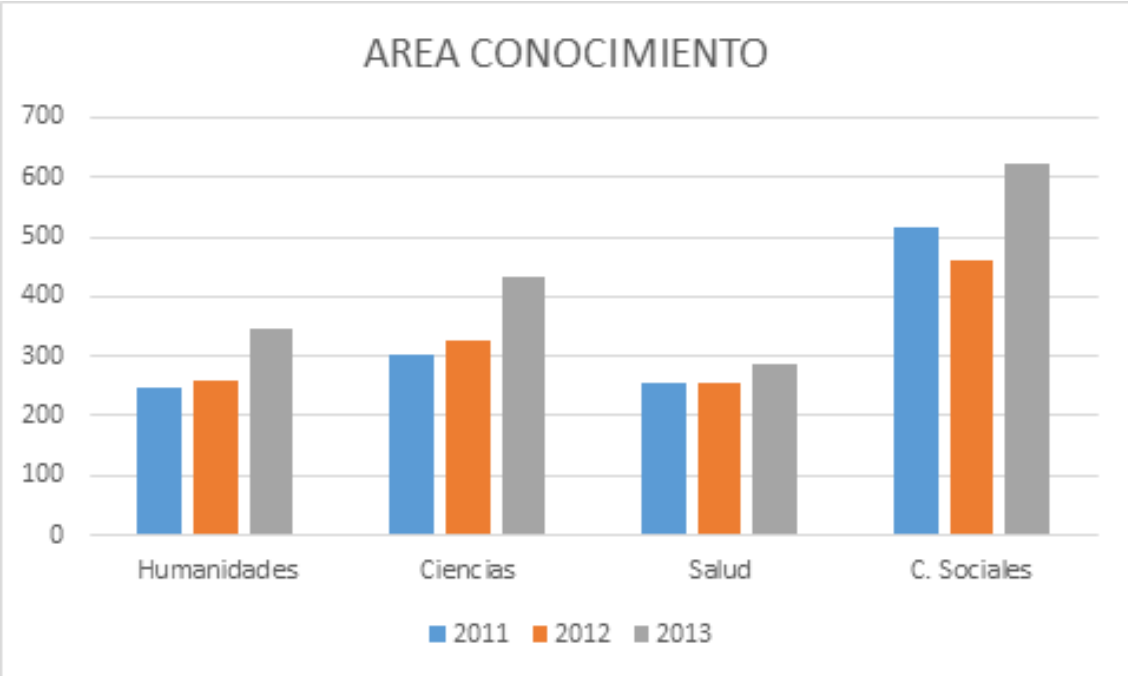


Atendiendo al área de conocimiento a la que está adscrito el profesor evaluado, y por curso académico se obtienen los resultados contenidos en la tabla 3 y pueden visualizarse en el diagrama de barras de la figura 10:

Tabla 3. Número de profesores evaluados por área de conocimiento y por curso

	CURSO		
	2011	**2012**	**2013**
ÁREA			
Humanidades	246	261	346
Ciencias	301	326	432
Salud	257	257	288
C. Sociales	518	462	621
Total	1322	1306	1687

Figura 10. Número de profesores evaluados por área de conocimiento y por curso



Como se observa en la Figura 10, en todos los cursos el número de profesores evaluados en el área de Ciencias Sociales fue mayor que en las demás áreas, aunque hay que tener en cuenta también que es una de las áreas con un mayor número total de profesores, hecho especialmente relevante en la comparación con el área de Humanidades. Destaca el relativamente menor número profesores evaluados en Ciencias de la Salud, aunque en esta área el colectivo de profesores asociados es muy numeroso, lo que explicaría en parte la menor participación en dicha área.

En cuanto a la participación por sexos, los datos se recogen en la Tabla 4 y el gráfico 4. Como se puede observar, el número de profesoras evaluadas es mayor que el de profesores en los tres cursos, y se aprecia un incremento importante de la participación de profesoras en el curso 2013.

Tabla 4. Número de profesores evaluados por curso y sexo

	CURSO		
	2011	2012	2013
SEXO			
Femenino	663	664	920
Masculino	659	642	767
Total	1322	1306	1687

Figura 11. Número de profesores evaluados por curso y sexo

Utilizando ahora directamente los datos de la base de datos disponible, esto es, por asignatura y no por profesor, los resultados son los que se exponen a continuación.

4.1.1.1 Análisis de la Variable Puntuación

Empezando por la **Puntuación (global)** obtenida en los grupos de asignaturas, y por tanto por los profesores, evaluadas en el global de los tres cursos, las medidas de resumen son las que se muestran en la tabla 5:

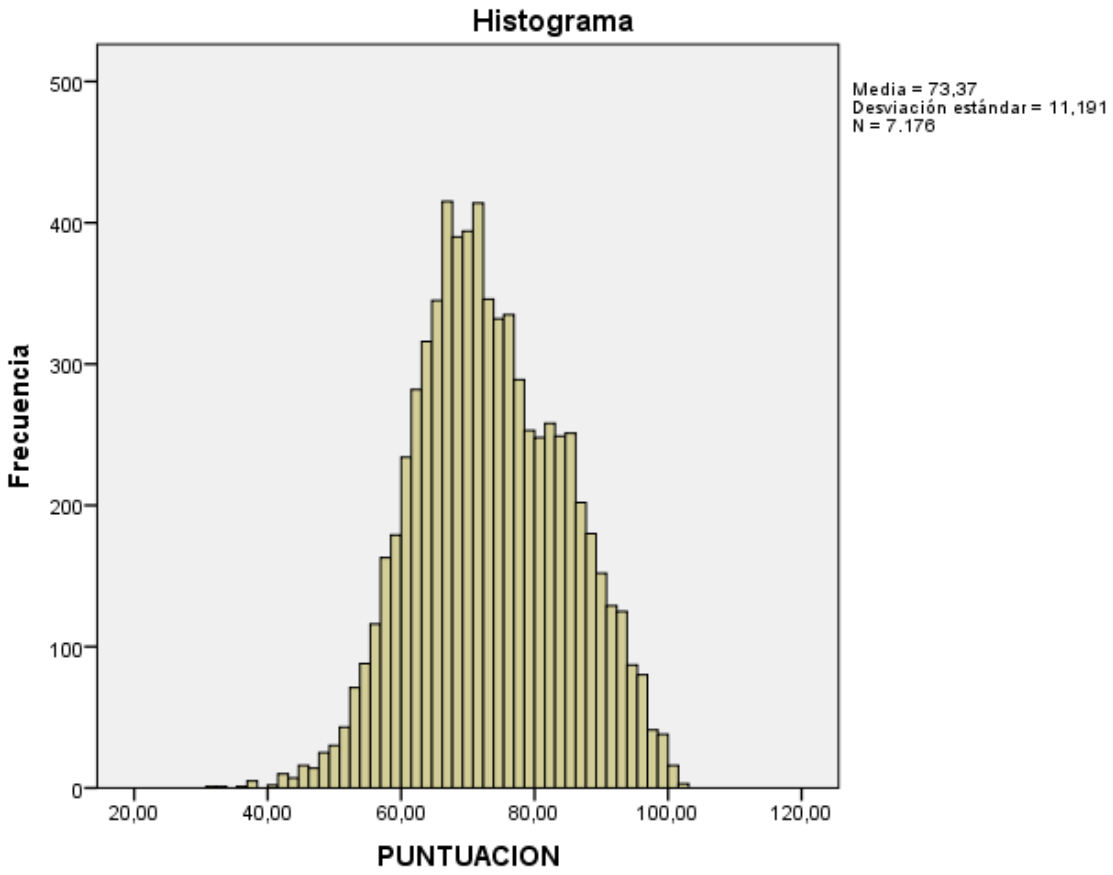
Tabla 5. Medidas resumen de la Puntuación en el global de los cursos 2011, 2012, 2013

PUNTUACIÓN	
N	7176
Media	73,3733
Mediana	72,4000
Desviación estándar	11,19075
Asimetría	,089

Como vemos, la media de la puntuación de las asignaturas en los tres cursos es bastante alta, superando los 73 puntos sobre 100, siendo la mediana también alta y próxima a la media.

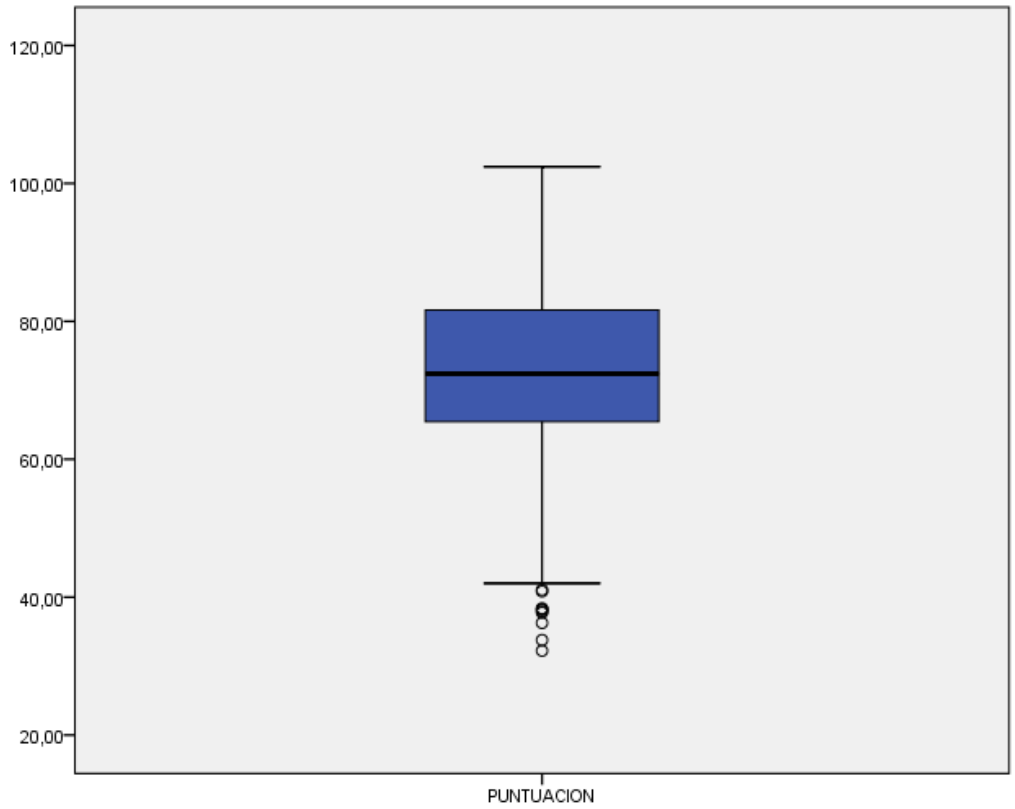
En cuanto a la dispersión, es muy baja para el total de los tres cursos, con un coeficiente de variación de Pearson por debajo de 0,5. Esto indica una notable homogeneidad en la puntuación, probablemente explicada por el carácter voluntario de la evaluación en los tres cursos. Esto hace pensar que una buena parte de los profesores que participaron en el proceso estaban bien predispuestos e incluso podemos pensar que la mayoría de ellos tenían expectativas de obtener evaluaciones positivas que después se vieron confirmadas. El carácter voluntario de la evaluación puede haber introducido un sesgo que debe ser tenido en cuenta a la hora de analizar los resultados, y que desaparecería a partir del momento en que la evaluación se torne obligatoria.

Figura 12. Histograma de frecuencias de la puntuación en el global de los tres cursos



En relación con los atípicos, observando el diagrama de caja correspondiente al global de las puntuaciones en los tres cursos (Figura 13), comprobamos que solo existen atípicos por puntuaciones bajas (no existen atípicos por puntuaciones altas). Tanto para datos globales como para los datos por grupos definidos por diferentes variables de caracterización, los atípicos de la puntuación lo son por puntuaciones bajas, excepto tres casos en los cursos 2011-12 y 2012-13. Hay que observar que en general las puntuaciones son altas, y todas las medianas se sitúan por encima de 66.

Figura 13. Diagrama de caja de la Puntuación para los cursos 211, 2012 y 2013



Para los datos globales de los tres cursos resultan 10 atípicos por puntuaciones bajas con las siguientes características:

- Los 10 son profesores y asignaturas distintos

- El 50% tienen una antigüedad de 5 años o menos y el 40% de más de 15 años (Véase Figura 14)

- No se observa prevalencia de ninguna categoría

- La mayoría pertenece al área de Ciencias Sociales (60%) y sólo uno al área de Ciencias de la Salud (Véase Figura 15)

Figura 14 Puntuación en los cursos 2011, 2012 y 2013. Atípicos por antigüedad

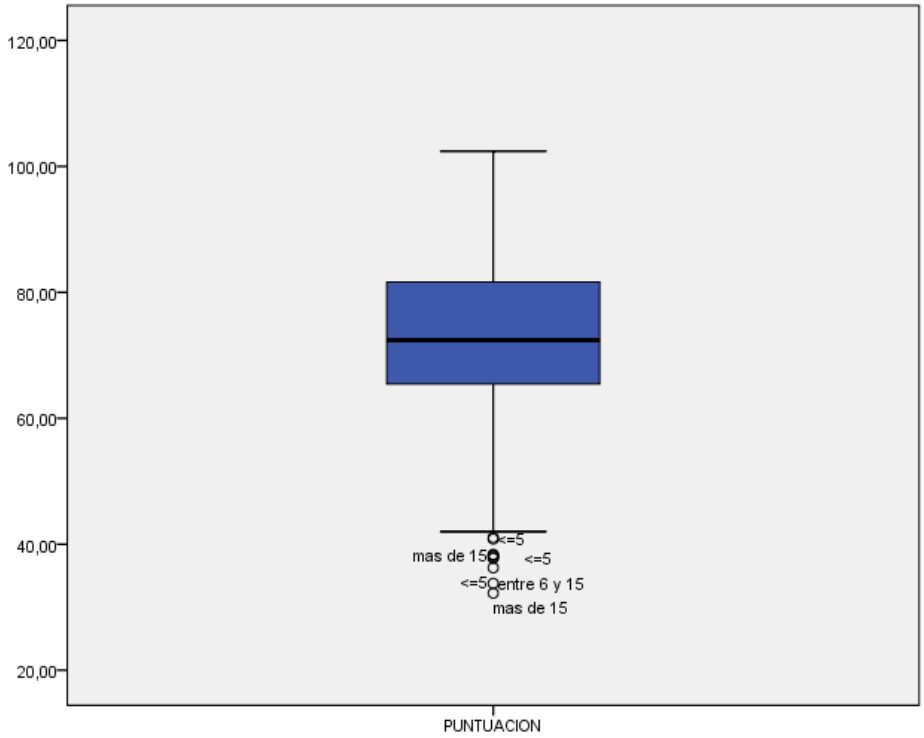
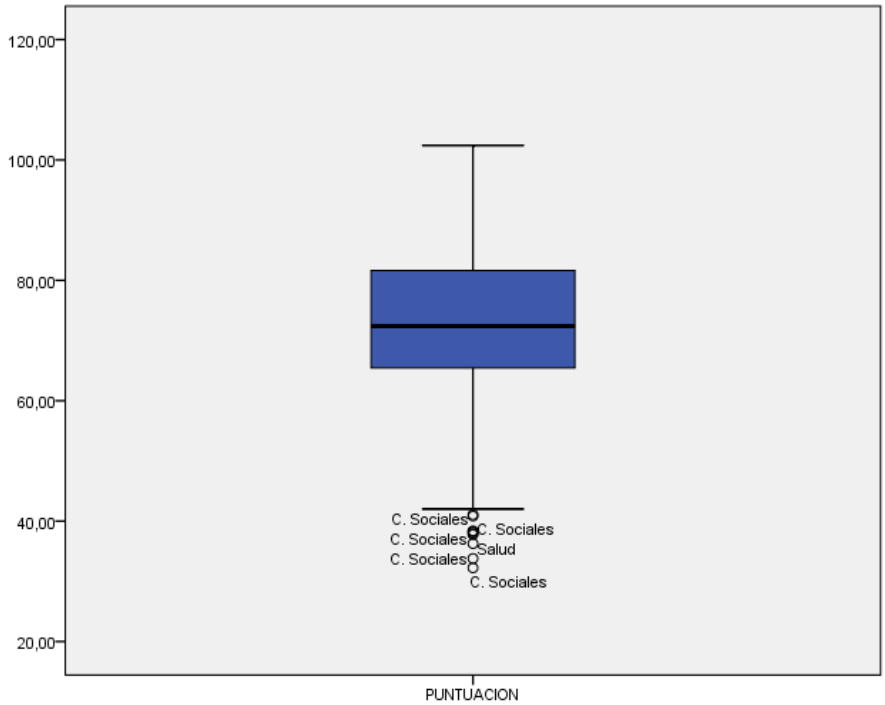


Figura 15 Puntuación en los cursos 2011, 2012 y 2013. Atípicos por Áreas de Conocimiento



Si realizamos un análisis similar pero esta vez por curso académico, obtenemos las medidas resumen contenidas en la Tabla 6.

Tabla 6. Medidas resumen de la Puntuación en los cursos 2011, 2012, 2013

Puntuación por Curso				
	CURSO			
	2011	2012	2013	Total
Media	66,3838	69,4317	81,7690	73,3733
Desviación estándar	7,81053	8,13132	10,01921	11,19075
Mediana	66,6500	69,7050	83,2300	72,4000

Observamos un notable aumento de la Puntuación para el curso 2013-14. Aunque parte de este aumento puede sin duda deberse a una mejora en la labor docente de los profesores participantes en la evaluación, probablemente también hayan influido las modificaciones en el cálculo de la puntuación final introducidas en el curso 2013, que serán comentadas más adelante cuando estudiemos el comportamiento de la puntuación por dimensiones. En cualquier caso, como ya vimos para el global de los tres cursos, las puntuaciones son altas en cada curso, con medias y medianas superiores a 66 puntos en todos los casos.

En relación con los atípicos, puede observarse que existen atípicos por puntuaciones bajas en los tres cursos, pero solo tres valores atípicos por puntuaciones altas en los cursos 2011-12 y 2012-13, no así en el curso 2013-14. En este último curso la puntuación en general toma valores más altos, la media es apreciablemente mayor, lo que explica en parte el gran número de atípicos por abajo y la no existencia de atípicos por arriba. Las figuras 16, 17 y 18 ilustran estas situaciones.

Figura 16 Puntuación por curso. Atípicos por puntuaciones altas por Antigüedad

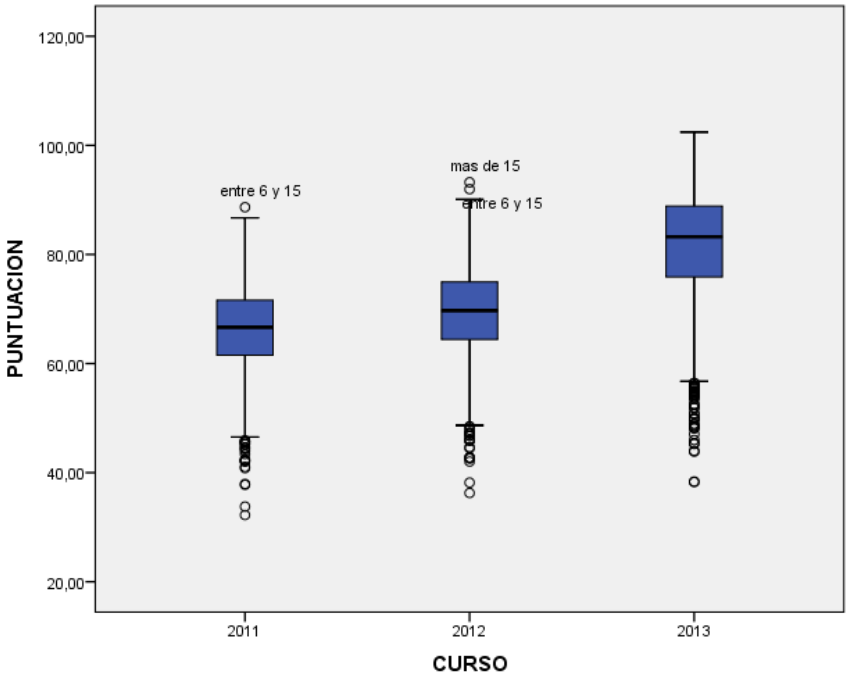


Figura 17 Puntuación por curso. Atípicos por puntuaciones altas por Categoría

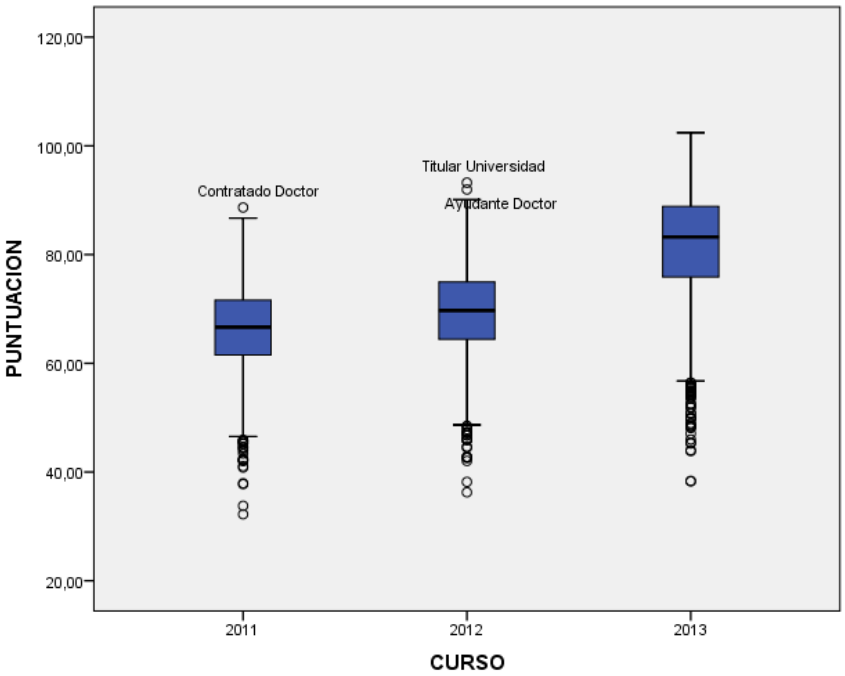
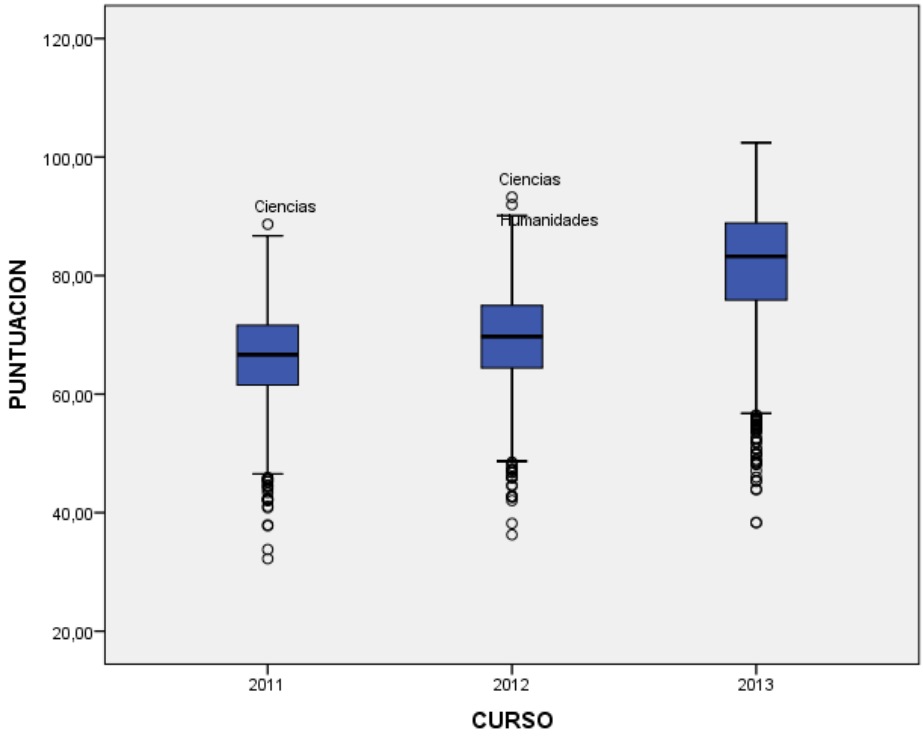


Figura 18 Puntuación por curso. Atípicos por puntuaciones altas por Área de Conocimiento



Podemos también estudiar la Puntuación en el global de los tres cursos, por grupos referidos a distintas variables que pueden ser relevantes, como el sexo, la categoría académica o el Área de Conocimiento.

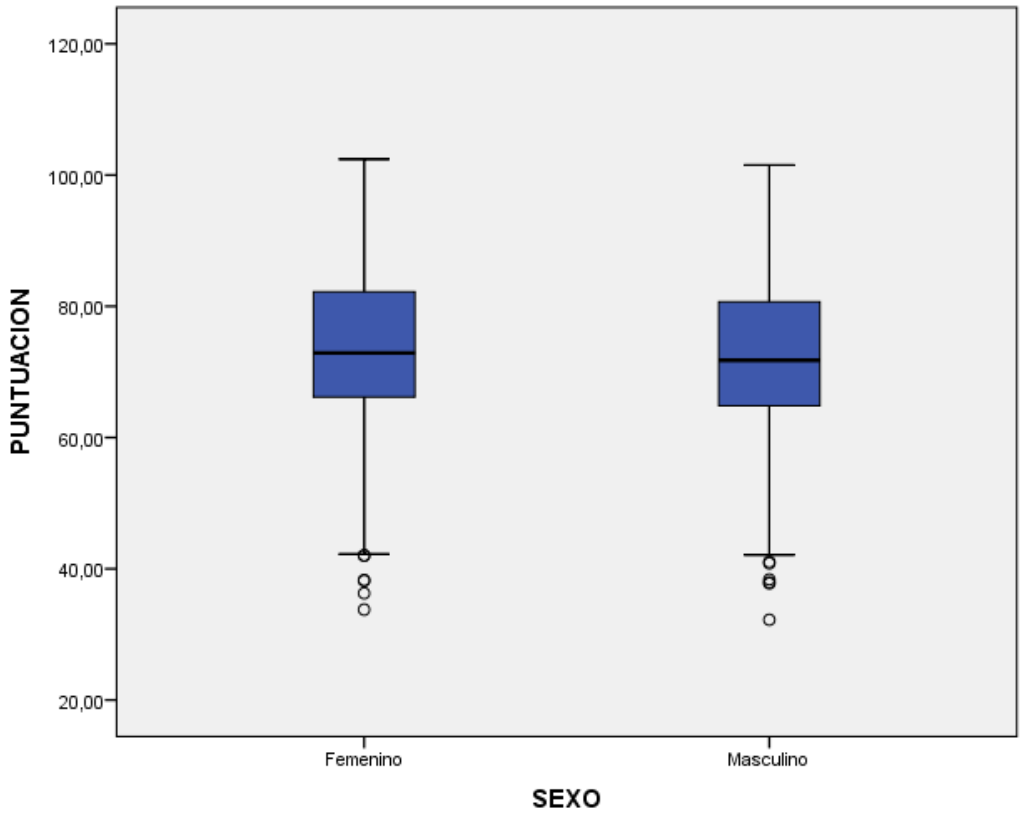
En la tabla 7 encontramos las medidas resumen para la Puntuación por sexos en el global de los tres cursos. Como se observa, las mujeres son mejor valoradas que los hombres, superando la media de la puntuación de las profesoras en 1,3 puntos a la de los profesores.

Tabla 7. Medidas resumen de la Puntuación por sexo en el global de los cursos 2011, 2012, 2013

Puntuación por sexo			
	SEXO		
Femenino	Masculino	Masculino	Total
Media	73,9859	72,6906	73,3733
Desviación estándar	11,13673	11,21290	11,19075
Mediana	72,9000	71,7900	72,4000

Respecto a los atípicos en el global de los cursos, ya vimos que solo existían por bajas puntuaciones y en el análisis por sexos no se aprecian grandes diferencias a este respecto.

Figura 19 Puntuación en el global de los cursos. Atípicos por puntuaciones bajas por sexo



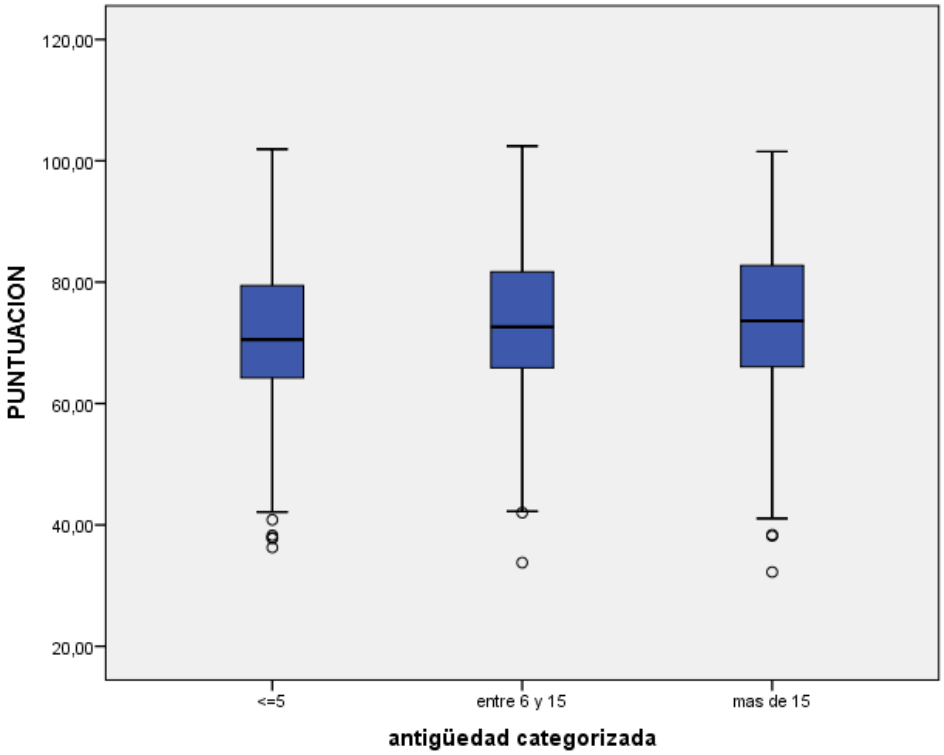
Atendiendo a la antigüedad, parece que la puntuación es más baja en el total de los tres cursos para el colectivo de profesores de menos antigüedad, lo cual no parece incongruente. La diferencia de la media de puntuación se reduce si consideramos los intervalos de antigüedad de entre 6 y 15 años y más de 15, aunque la media es superior en este último. Las medidas de resumen se hallan reflejadas en la tabla 8.

Tabla 8. Medidas resumen de la Puntuación por antigüedad en el global de los cursos 2011, 2012, 2013

Puntuación por antigüedad				
	antigüedad categorizada			
	5 o menos	entre 6 y 15	más de 15	Total
Media	71,7511	73,6729	74,1148	73,3733
Desviación estándar	11,13427	10,97924	11,33991	11,19075
Mediana	70,5200	72,6200	73,6200	72,4000

Respecto a los valores atípicos, solo se registran por bajas puntuaciones, apareciendo más casos en el grupo de profesores con menos experiencia (5 años o menos de antigüedad). Gráficamente lo podemos observar en la Figura 20. En cualquier caso, las diferencias por antigüedad son reducidas.

Figura 20 Puntuación en el global de los cursos. Atípicos por puntuaciones bajas por antigüedad



Considerando ahora las puntuaciones por categoría académica para el global de los tres cursos, las tablas 9a, 9b y 9c recogen sus medidas de resumen.

Tabla 9a. Medidas resumen de la Puntuación por categoría en el global de los cursos 2011, 2012, 2013

		CATEGORÍA			
		Ayudante Doctor	Asociado	Ayudante	Catedrático E.U.
PUNTUACIÓN	Media	73,9496	71,7519	69,8483	73,8285
	Desviación estándar	11,05548	10,96192	10,24336	9,93624
	Mediana	72,4700	70,3500	68,9400	72,5100

Tabla 9b. Medidas resumen de la Puntuación por categoría en el global de los cursos 2011, 2012, 2013

		CATEGORÍA			
		Catedrático Universidad	Investigador	Colaborador	Contratado Doctor
PUNTUACIÓN	Media	72,0955	67,3350	71,7290	75,0905
	Desviación estándar	11,67258	11,62666	11,85964	11,03850
	Mediana	70,9450	66,5400	70,2500	74,4950

Tabla 9c. Medidas resumen de la Puntuación por categoría en el global de los cursos 2011, 2012, 2013

		CATEGORÍA			
		Titular E.U.	Titular Universidad	Titular Universidad Interino	Total
PUNTUACIÓN	Media	72,3045	73,1450	73,4503	73,3733
	Desviación estándar	11,67402	11,06273	11,54665	11,19075
	Mediana	72,8450	72,3000	72,5700	72,4000

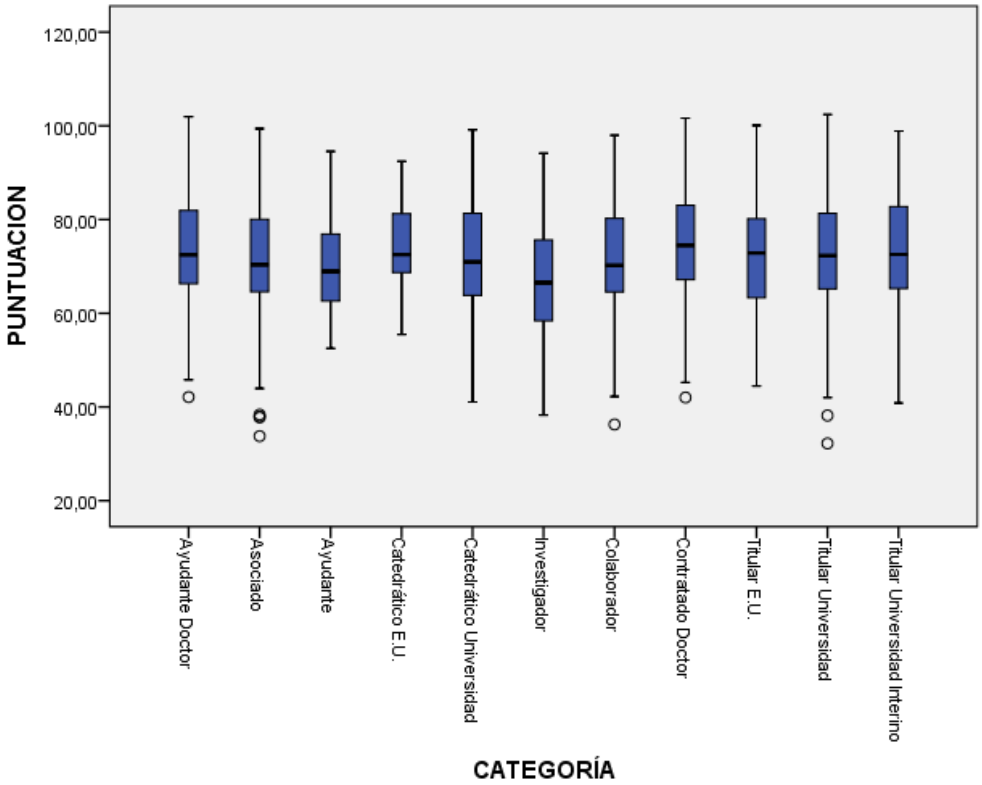
A partir de la información de las tablas 9a, 9b y 9c la categoría con una puntuación media mayor en el total de los tres cursos sería la de Profesor Contratado Doctor, que es la que se sitúa más por encima de la media. En el otro extremo, los peor valorados fueron los profesores pertenecientes a la categoría de Investigador, seguidos por los Ayudantes y los Profesores Asociados. Las medias de las puntuaciones de las categorías Profesor Contratado Doctor, Ayudante Doctor, Catedrático de Escuela

Universitaria y Titular de Universidad Interino se situaron por encima de la puntuación media general, mientras que para las demás categorías sus puntuaciones medias fueron inferiores a la puntuación media general para el global de los cursos.

En cualquier caso, las diferencias son reducidas, aunque cabe destacar la buena valoración de los Profesores Contratados Doctor y la relativamente mala valoración de los Profesores de la categoría Investigador.

Como sabemos, para el global de los cursos solo se registraron puntuaciones atípicas por el extremo inferior y, como refleja el diagrama de caja de la Figura 21, estos casos se registraron en las categorías de Asociado, Ayudante Doctor, Colaborador, Contratado Doctor y Titular de Universidad.

Figura 21 Puntuación en el global de los cursos. Atípicos por puntuaciones bajas por categoría



Las medidas de resumen de la distribución de puntuaciones por Áreas de Conocimiento se encuentran en la Tabla 10.

Tabla 10. Medidas resumen de la Puntuación por Área de Conocimiento en el global de los cursos 2011, 2012, 2013

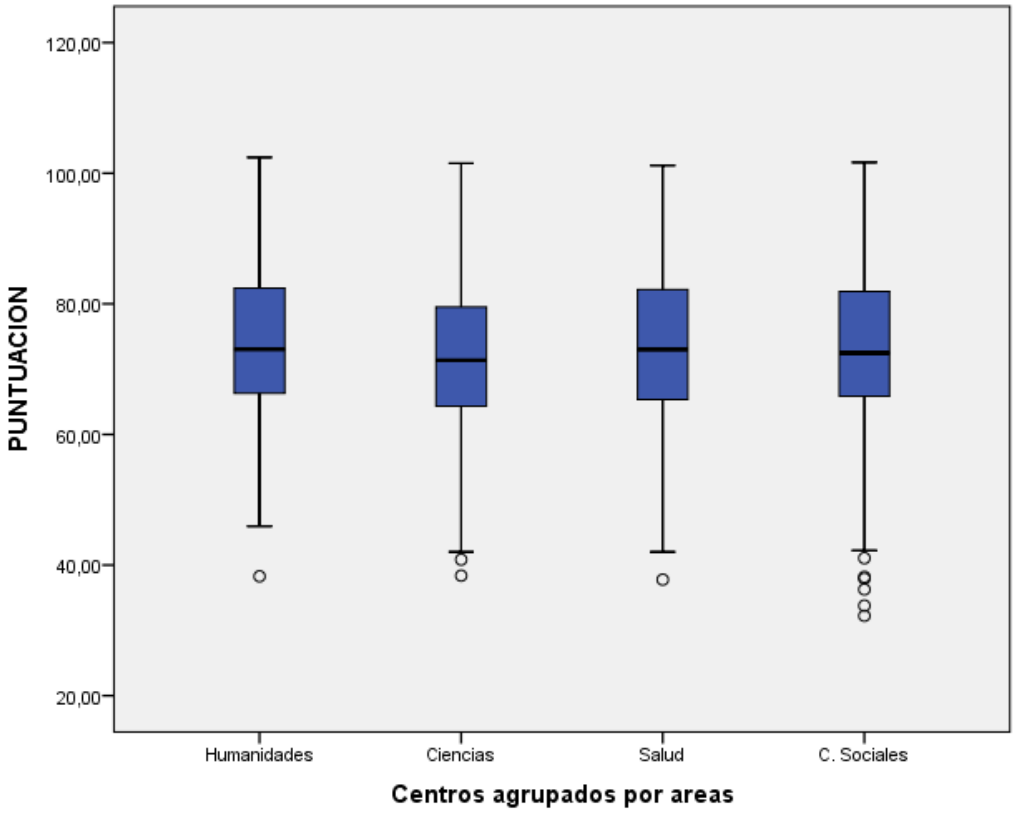
Puntuación por Área de Conocimiento				
	Centros agrupados por Áreas			
	Humanidades	Ciencias	Salud	C. Sociales
Media	74,1748	71,9025	73,8083	73,6279
Desviación estándar	11,04224	10,85582	11,67128	11,17268
Mediana	73,0600	71,3550	73,0300	72,4600

Como podemos observar, encontramos que la media más alta corresponde a las asignaturas y profesores del Área de Humanidades, seguidos muy de cerca por los de las Áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales. La diferencia entre la media de las puntuaciones obtenidas en estas tres áreas son, de cualquier modo, poco importantes. El Área peor valorada resulta ser la de Ciencias, con una diferencia mayor con las otras tres áreas. De hecho, las medias de las puntuaciones obtenidas por profesores de las Áreas de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud están todas por encima de la media general para el global de los tres cursos (73,3733), mientras que la media de la puntuación del Área de Ciencias se encuentra por debajo de ella. Lo mismo ocurre con las respectivas medianas.

Si exploramos los valores atípicos de las puntuaciones por Área de Conocimiento, encontramos atípicos de puntuaciones bajas en todas las áreas, aunque el

número es mayor en el Área de Ciencias Sociales. Estos resultados pueden ser visualizados en la Figura 22.

Figura 22 Puntuación en el global de los cursos. Atípicos por puntuaciones bajas por Área de Conocimiento



4.1.1.2 Análisis de la variable Dimensión

Además de realizar el análisis descriptivo y exploratorio de la Puntuación global, hemos considerado interesante estudiar cómo se ha comportado la puntuación en cada una de las **Dimensiones** que se han utilizado para calcular dicha puntuación global. En el fondo, se está evaluando la calidad de la actividad docente de los profesores, medida a través de su desempeño en tres grandes aspectos o dimensiones propias de dicha actividad. Por ello, resulta relevante estudiar cuáles han sido las puntuaciones en las dimensiones, estudio que podría ayudar a encontrar vías de mejora

de la calidad de la actividad docente de nuestros profesores.

Las tres Dimensiones consideradas en todos los cursos son:

- Planificación. Contempla los aspectos relativos a la Información, Organización y Coordinación.

- Desarrollo: Incluye lo relativo al Cumplimiento formal del profesor, la Adecuación de la metodología a los objetivos (incluyendo aspectos referidos a programa, metodología docente y evaluación) y la Calidad Docente (aspectos referidos a características y competencias docentes del profesor)

- Resultados: incluye la satisfacción del alumnado, el rendimiento y la revisión y reflexión del profesor para la mejora de la actividad docente.

Las Dimensiones se han mantenido estables a lo largo de los tres cursos (Planificación, Desarrollo y Resultados) y, aunque se han producido algunos pequeños ajustes en las fórmulas e ítems utilizados para definir las Dimensiones en cada curso, conceptualmente cada una de ellas recoge los mismos aspectos de la actividad docente, por lo que consideramos que sería redundante especificar aquí la composición exacta de cada Dimensión en cada curso académico. En cualquier caso, esta es una información disponible en cada curso para los profesores. Asimismo, en los anexos correspondientes de esta Tesis se puede encontrar las definiciones para cada curso académico.

A continuación se presentan los resultados del estudio de la puntuación en las **Dimensiones.**

Como ya se ha citado, el peso de las Diferentes Dimensiones en la Puntuación global ha variado a lo largo de los cursos objeto de análisis. La tabla 11 muestra la distribución del peso de las tres dimensiones en el total de la Puntuación global a lo largo de los tres cursos.

Tabla 11. Pesos de las Dimensiones Planificación de la Docencia, Desarrollo de la Enseñanza y Resultados en la Puntuación global en los cursos 2011, 2012, 2013

	Cursos		
Dimensiones	**2011**	**2012**	**2013**
Planificación	30	30	24
Desarrollo	30	30	44
Resultados	40	40	32

Como se desprende de la tabla 11, en el curso 2013-14 se produce un cambio importante en el método de cálculo de la puntuación final, en concreto, aumenta el peso de la Dimensión Desarrollo de la enseñanza, que gana un 14% en el cálculo de la Puntuación final. Este aumento de un 14% en el peso de la dimensión Desarrollo tiene su contrapartida en la reducción del peso de las otras dos dimensiones, Planificación y Resultados, en un 6% y un 8%, respectivamente. Este cambio supone una variación de criterio significativa porque altera la estructura de la puntuación final: mientras que hasta el curso 2013-14 la Dimensión con mayor peso en la puntuación final era la de Resultados, en ese curso la Dimensión Desarrollo pasa a ser la más ponderada. Además, se introducen también cambios en el cálculo de la dimensión Resultados, simplificando la fórmula de cálculo del Rendimiento a partir de los resultados reflejados en GEA (el programa informático de Gestión Académica utilizado por la UCM).

La Tabla 12 recoge las medidas de resumen para las puntuaciones obtenidas por Dimensión en el global de los tres cursos de referencia.

Tabla 12. Medidas de resumen de la Puntuación por Dimensiones en el global de los cursos 2011, 2012 y 2013.

PUNTUACIÓN POR DIMENSIONES			
	Planificación	**Desarrollo**	**Resultados**
Media	19,6720	27,4967	25,5939
Mediana	20,0550	25,2500	25,3900
Desviación estándar	3,54548	6,19073	4,21630
Asimetría	-,443	,606	-,095

Observando la tabla 12, se aprecia que las mejores puntuaciones fueron obtenidas en la Dimensión Desarrollo de la Enseñanza. La dimensión con peor puntuación es la de Planificación, aunque hay que recordar que es esta la dimensión que más vio reducirse su peso en la puntuación final en 2013. Es además notable la diferencia de 8 puntos entre las respectivas puntuaciones, mientras que la diferencia entre Desarrollo y Resultados (la dimensión con puntuación intermedia) es de solo 2 puntos, a pesar de la pérdida de peso de la dimensión Resultados en 2013.

Para los tres cursos globalmente considerados, la dispersión sigue siendo baja para las tres dimensiones como ocurría para la Puntuación global. La dispersión es mayor en el caso de la Dimensión Desarrollo, pero cabe destacar la asimetría positiva en el caso de esta dimensión, mientras que en las otras dos la asimetría es menor y negativa. Como la asimetría positiva (negativa) supone la existencia de unos pocos valores notablemente mayores (menores) que el resto de la muestra, sin llegar a ser atípicos, que son los que “alargan” el gráfico por la derecha (izquierda), podemos afirmar que en la dimensión Desarrollo en unos pocos casos el valor de la dimensión es muy alto mientras que en las otras dos dimensiones hay algunos casos con valores apreciablemente más bajos que el resto. Podemos verlo reflejado en las Figuras 23, 24 y 25.

Figura 23. Histograma de la Dimensión Planificación en el global de los cursos 2011, 2012 y 2013.

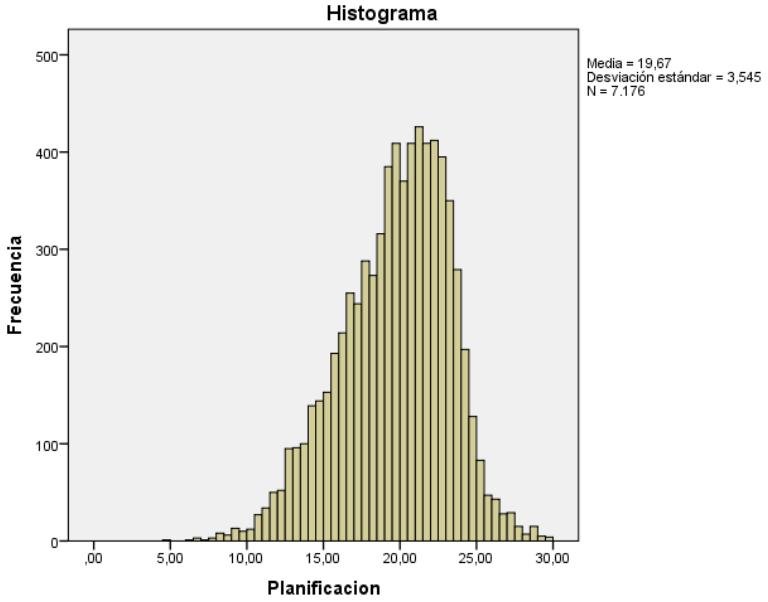


Figura 24. Histograma de la Dimensión Desarrollo en el global de los cursos 2011, 2012 y 2013.

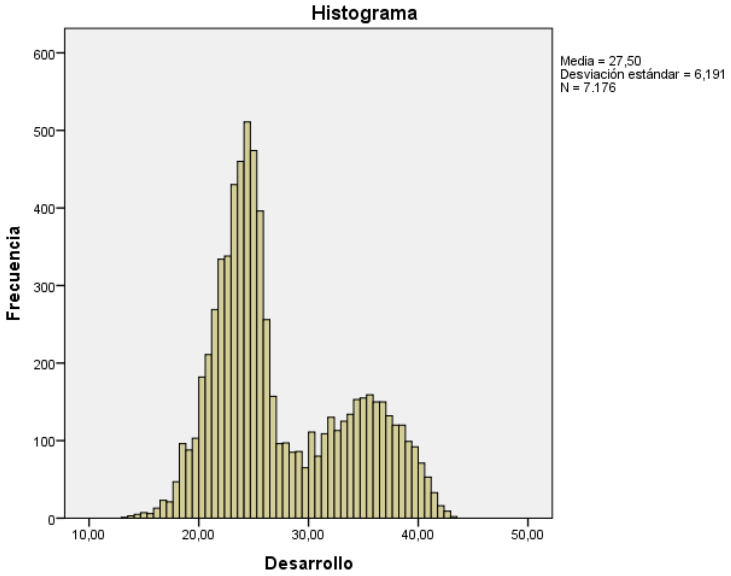
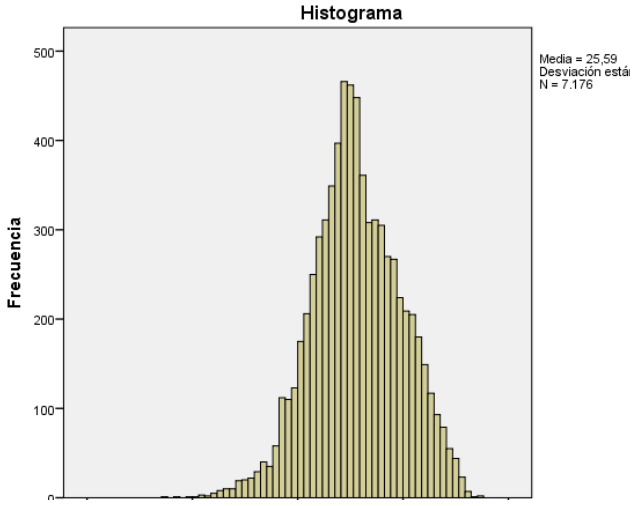
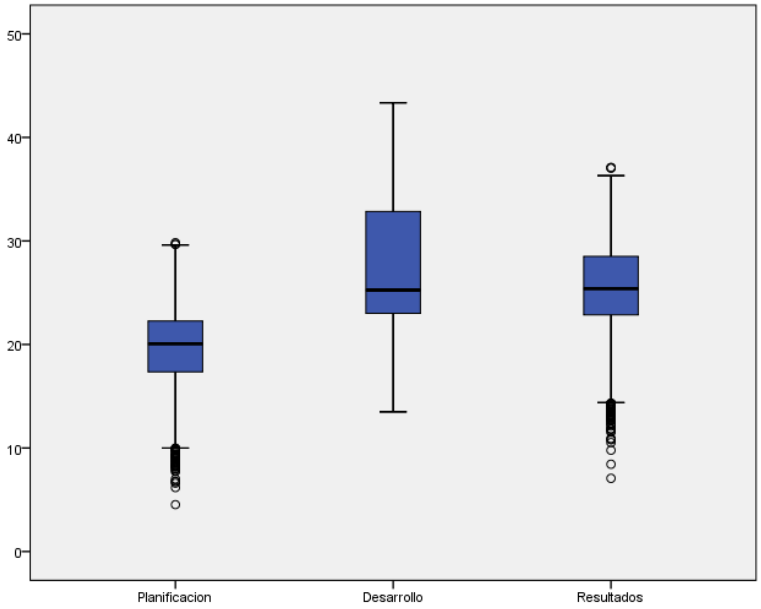


Figura 25. Histograma de la Dimensión Resultados en el global de los cursos 2011, 2012 y 2013.



Si analizamos la existencia de atípicos en las tres dimensiones, comprobamos que solo existen atípicos por puntuaciones bajas en las Dimensiones de Planificación y Resultados, en las que también hay algún caso de atípico por puntuación alta. Podemos verlo representado en el diagrama de caja de la Figura 26.

Figura 26. Puntuación en las Dimensiones en el global de los cursos. Atípicos.



Como hemos comentado más arriba, se aprecia asimetría negativa con atípicos en las dimensiones Planificación y Resultados en la línea del comportamiento de los datos para la Puntuación global, pero la dimensión Desarrollo se comporta en sentido contrario, la asimetría es positiva. En principio esto, unido a que no hay ningún atípico por puntuaciones bajas, indicaría la presencia de algunos profesores con muy buenos resultados en la dimensión, aunque, como se indica más abajo hay que tener en cuenta el cambio en la ponderación en el último curso.

El peso de la Dimensión Desarrollo en la puntuación final es el que registra mayor diferencia entre el curso 2013-14 y los dos precedentes, pasando de 30 a 44. Este hecho explica el histograma de la figura 24, en el que se aprecian claramente dos subpoblaciones: las puntuaciones bajas con mayor frecuencia para los dos primeros cursos y las puntuaciones altas con menos frecuencia para el curso 2013-14. Las dos dimensiones restantes no reflejan de forma apreciable el efecto del cambio de ponderación ya que en los dos casos el cambio es proporcionalmente mucho menor (figuras 23 y 25).

Este cambio en los pesos también explica la aparente contradicción que se observa en la asimetría en la dimensión Desarrollo: es positiva para los datos globales pero, como veremos más adelante, negativa por cursos. Esto se explica porque al ser la dimensión que más aumenta su peso de los dos primeros cursos a 2013-14, los valores altos para este curso fuerzan asimetría positiva al analizar el fichero completo.

La mejora de la dimensión Planificación a lo largo de los tres cursos es claramente relevante ya que en este caso, como los pesos no han cambiado notablemente, las mejores puntuaciones son atribuibles a la mejora de este aspecto de la actividad docente.

La dimensión Resultados mejora de forma importante del curso 2011-12 al 2012-13, y como en este caso los pesos tampoco han cambiado, las mayores puntuaciones se justifican también por la mejora en los aspectos de la actividad docente contemplados en esta dimensión. Entre los dos últimos cursos la dimensión se mantiene

estable, a pesar de su pérdida de peso en la puntuación global. La Tabla 13 recoge las medidas de resumen de las puntuaciones por dimensiones y cursos académicos.

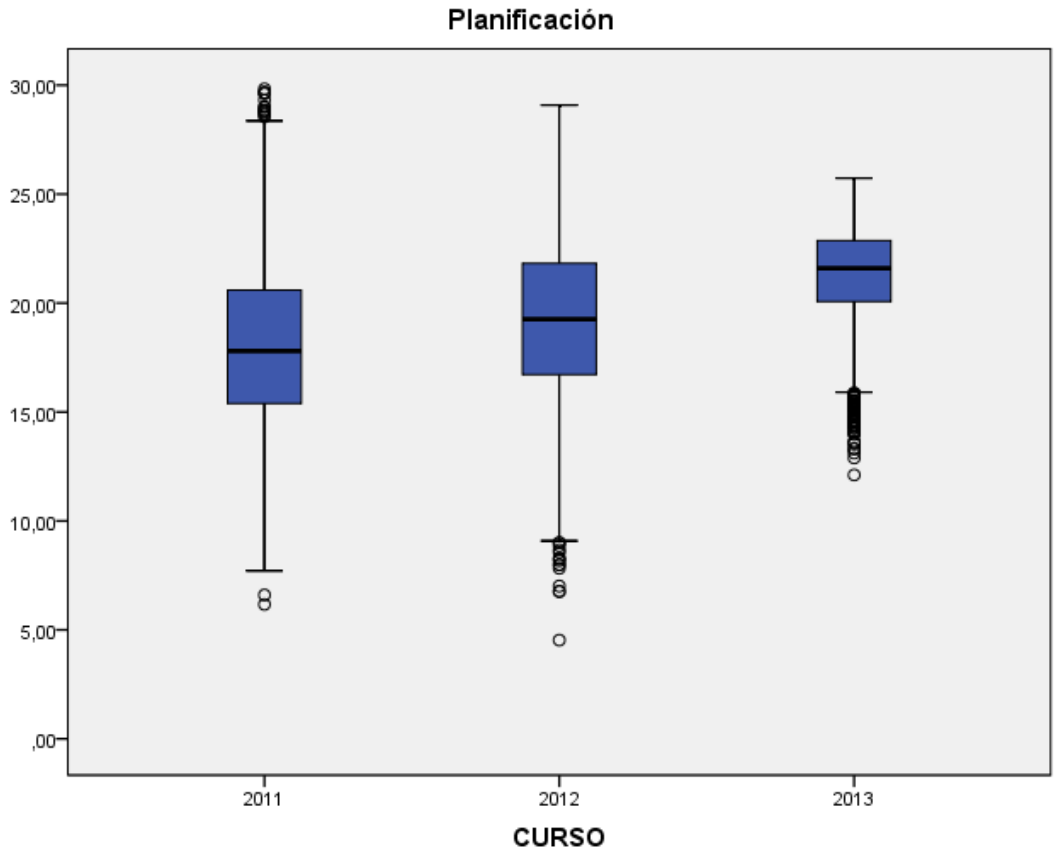
Tabla 13 Medidas resumen de la Puntuación por Dimensiones y curso académico.

		CURSO		
		2011	**2012**	**2013**
Media	**Planificacion**	17,9648	19,2367	21,3126
	Desarrollo	23,1949	23,4661	33,9116
	Resultados	23,1949	26,6948	26,5683
Mediana	**Planificacion**	17,8000	19,2600	21,6000
	Desarrollo	23,5200	23,7250	34,5500
	Resultados	23,5200	26,9850	26,9400
Desviación estándar	**Planificacion**	3,77681	3,82924	2,14404
	Desarrollo	2,39992	2,35049	4,55695
	Resultados	2,39992	4,38828	4,41835
Asimetría	**Planificacion**	,184	-,059	-,780
	Desarrollo	-,590	-,499	-,707
	Resultados	-,590	-,457	-,558

Las figuras 27, 28 y 29 dan cuenta de los atípicos de puntuación de cada Dimensión por cursos. Como se aprecia en la Figura 27, la Dimensión Planificación fue mejorando a lo largo de los tres cursos, y como ya se ha comentado, resulta relevante la mejora en el curso 2013 a pesar de la reducción de su peso en la puntuación final, y por lo tanto del máximo de puntos alcanzables en esta dimensión. Es además la única dimensión que presenta atípicos por puntuaciones altas, en concreto en el curso 2011-

12. Asimismo observamos que en todos los cursos se registran atípicos por puntuaciones bajas, que son más numerosos en el último curso. Probablemente el aumento de la media de puntuación en esta dimensión no se haya visto acompañada por la mejora de puntuación de algunos profesores con malos resultados en esta dimensión.

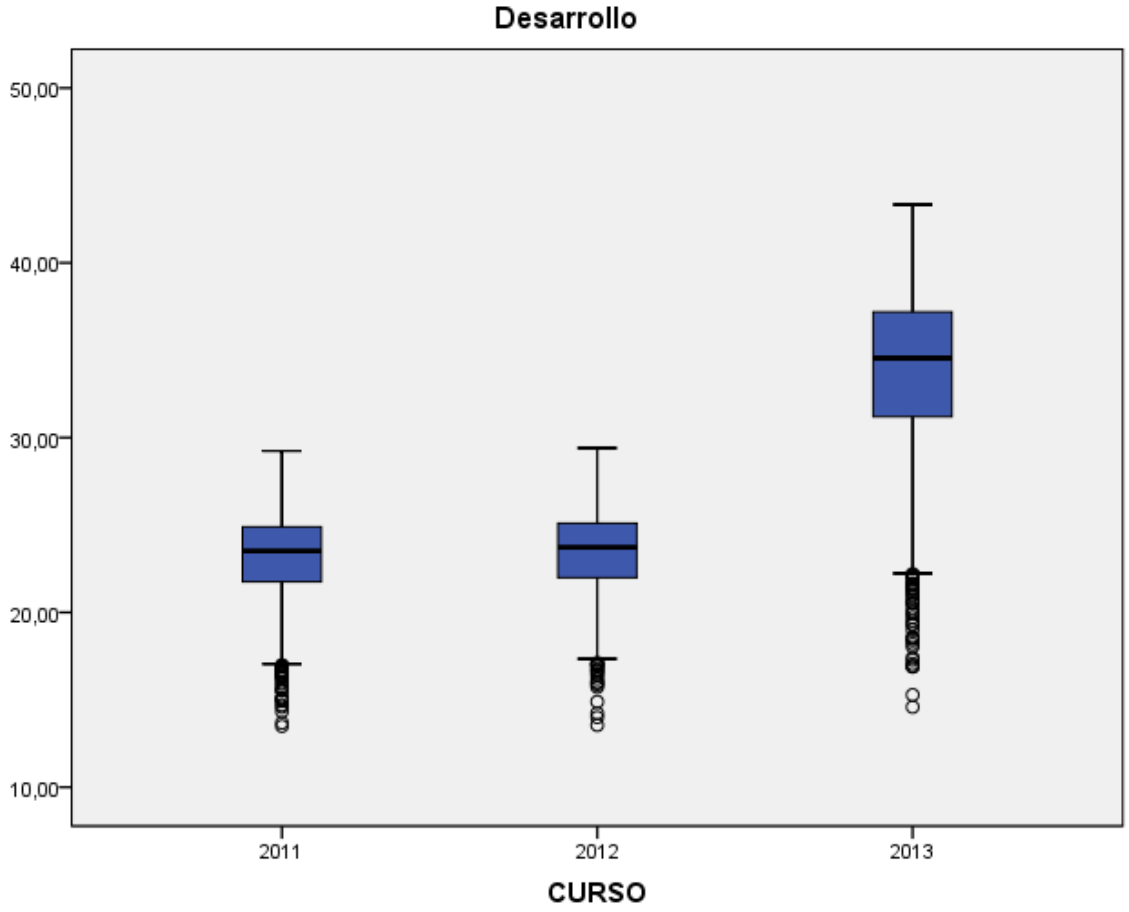
Figura 27. Atípicos en la puntuación en la Dimensión Planificación por cursos



En la figura 28 observamos los valores atípicos de la puntuación en la Dimensión Desarrollo de la Enseñanza por cursos. Se observa la importante mejora en el curso 2013-14 coincidiendo con el cambio de peso de esta dimensión en la puntuación final. La media aumenta en 10,5 puntos respecto al curso anterior y la mejora en las puntuaciones explica en buena medida que aumente el número de atípicos por

bajas puntuaciones en este curso. En esta dimensión no se observan atípicos por altas puntuaciones en ninguno de los cursos, y sí por bajas puntuaciones, aumentando su número en el último curso como acabamos de comentar.

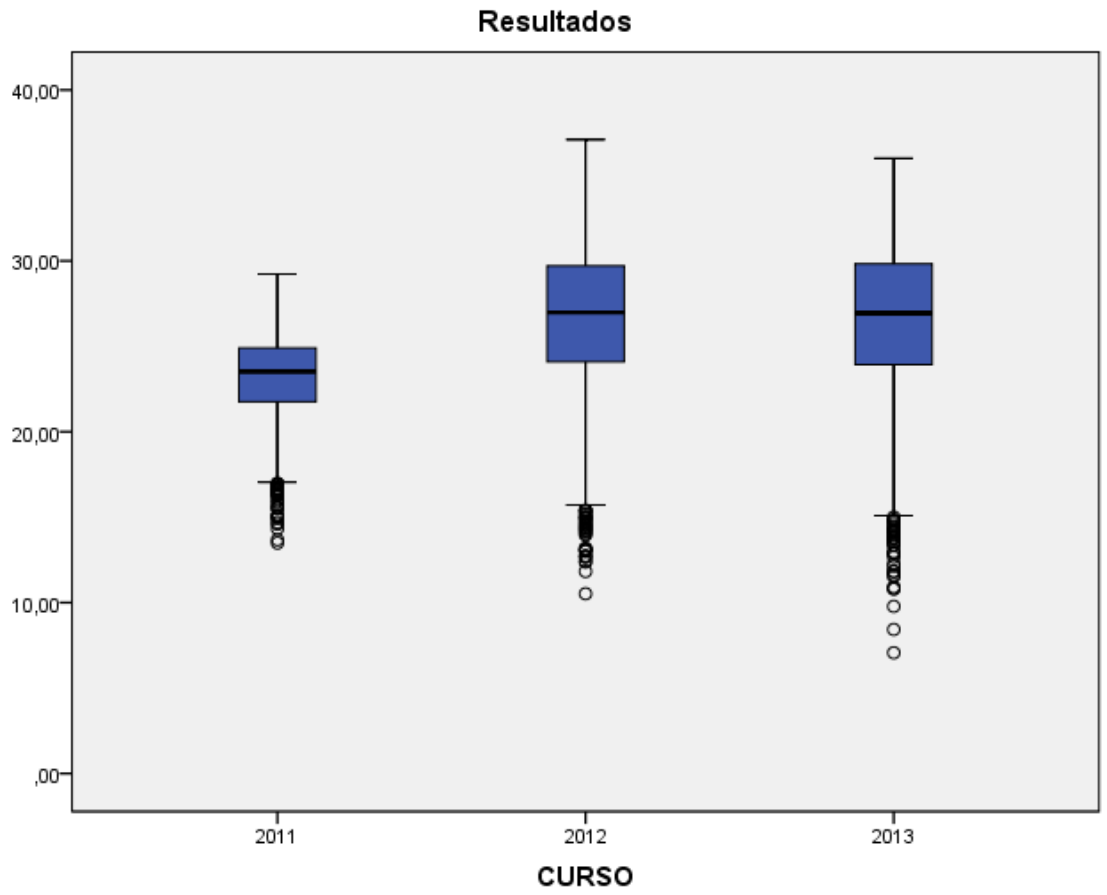
Figura 28. Atípicos en la puntuación en la Dimensión Desarrollo por cursos



Por último, la media de la puntuación de la Dimensión Resultados aumenta ligeramente entre los cursos 2011-12 y 2012-13, en los que los pesos de esta dimensión en la puntuación final no se vieron alterados, y se mantiene prácticamente estable en el curso 2013-14, a pesar de la pérdida de peso de esta dimensión en el cálculo de la Puntuación global. Esto hace pensar que, de haberse mantenido los pesos anteriores,

esta dimensión hubiera obtenido mejores puntuaciones en el último curso respecto a los dos anteriores. Como vemos en la Figura 29, se registran atípicos por bajas puntuaciones en los tres cursos, sobre todo en el curso 2013-14, y no aparecen atípicos por arriba en ninguno de ellos.

Figura 29. Atípicos en la puntuación en la Dimensión Resultados por cursos



4.1.2 Análisisde dependencia de las variables de interés respecto de las variables de agrupación

Una vez realizado el análisis descriptivo, realizamos un análisis de dependencia para concluir si las variables de interés, Puntuación global y Dimensiones, dependen o no de las distintas variables de agrupación.

Para este análisis hemos utilizado las técnicas de dependencia ANOVA de un factor, y prueba de Welch y Kruskall-Wallis cuando no puede utilizarse ANOVA, que son las adecuadas cuando la variable dependiente es numérica y la independiente categórica, para concluir si hay diferencias estadísticamente significativas en la Puntuación para los diferentes grupos definidos por la variable categórica. En los casos en que se concluya dependencia se hace un análisis de comparaciones múltiples para detectar cuáles son las categorías diferentes. Se utiliza un gráfico de barras de error, con intervalos de confianza al 95%, para visualizar las diferencias.

La única excepción es el estudio de la Puntuación por sexo, ya que como el factor presenta sólo dos categorías la prueba adecuada es la basada en el estadístico t-Student para contrastar la igualdad de medias de la puntuación para las dos categorías.

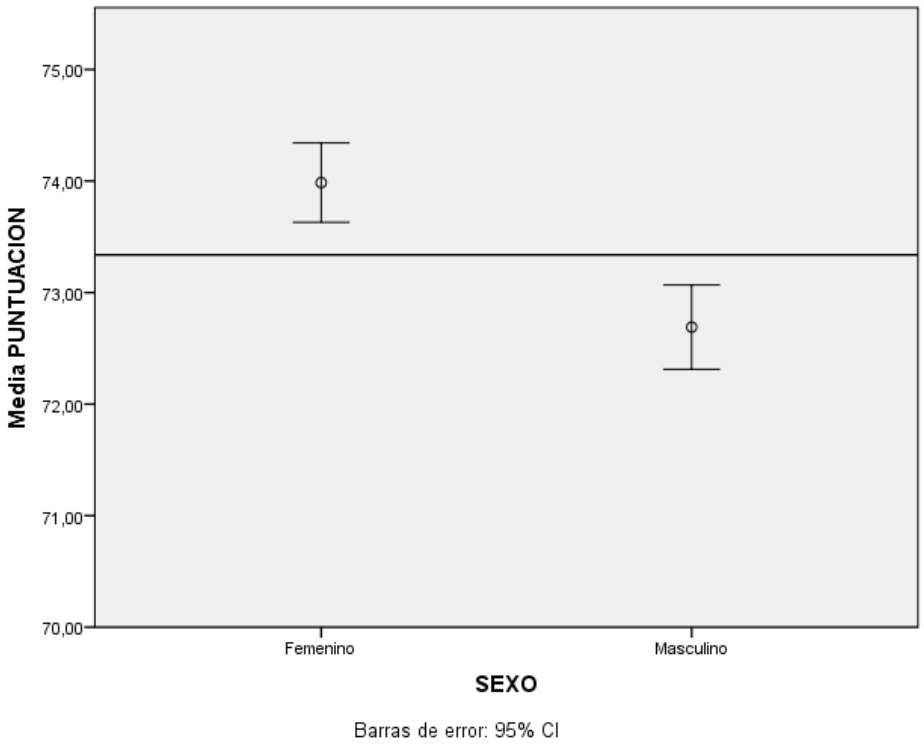
Como en el epígrafe anterior, comenzaremos por analizar la variable Puntuación global.

4.1.2.1 Análisis de dependencia de la variable Puntuación

Al realizar el análisis de dependencia de la Puntuación global respecto a la variable sexo se aprecian diferencias. La puntuación de las profesoras es mejor que la de los profesores, aunque la diferencia es pequeña. El intervalo de confianza al 95% para la diferencia de medias es (0,77; 1,81). El gráfico de barras de error de la

Figura 30 nos permite visualizar gráficamente esta relación. Recordemos además que la media de la Puntuación global para las mujeres se situó por encima de la media global para los tres cursos, al contrario de lo que ocurrió con la Puntuación media de los hombres.

Figura 30. Dependencia Puntuación Global y Sexo para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias



Asimismo, observamos que existen diferencias significativas en la Puntuación final o global para los tres cursos: la puntuación aumenta de forma constante de curso a curso.

Este resultado es llamativo, pues dado el carácter voluntario de la evaluación podría esperarse que una parte importante de los profesores que se someten a evaluación en los cursos iniciales lo hacen partiendo de una cierta posición de confianza en obtener una buena calificación, mientras que tal vez los más reticentes no tengan esa seguridad. Ello supondría que los primeros cursos exhibirían mejores calificaciones. Sin embargo, comprobamos que la puntuación aumenta cada curso.

Con las reservas lógicas derivadas del tamaño reducido de la serie temporal disponible por el momento, podemos encontrar posibles explicaciones a este comportamiento de la Puntuación global.

Por un lado, conforme avanzamos en el tiempo la adaptación de los profesores y de los estudiantes a las nuevas coordenadas del sistema de enseñanza-aprendizaje es mayor y los resultados, lógicamente deben ser mejores.

Asimismo, la mayor experiencia de los profesores y su conocimiento del programa de evaluación DOCENTIA les permite saber qué se espera de ellos, qué aspectos de su actividad docente serán evaluados y cómo, lo que les permite un mejor ajuste de su práctica docente y unos mejores resultados.

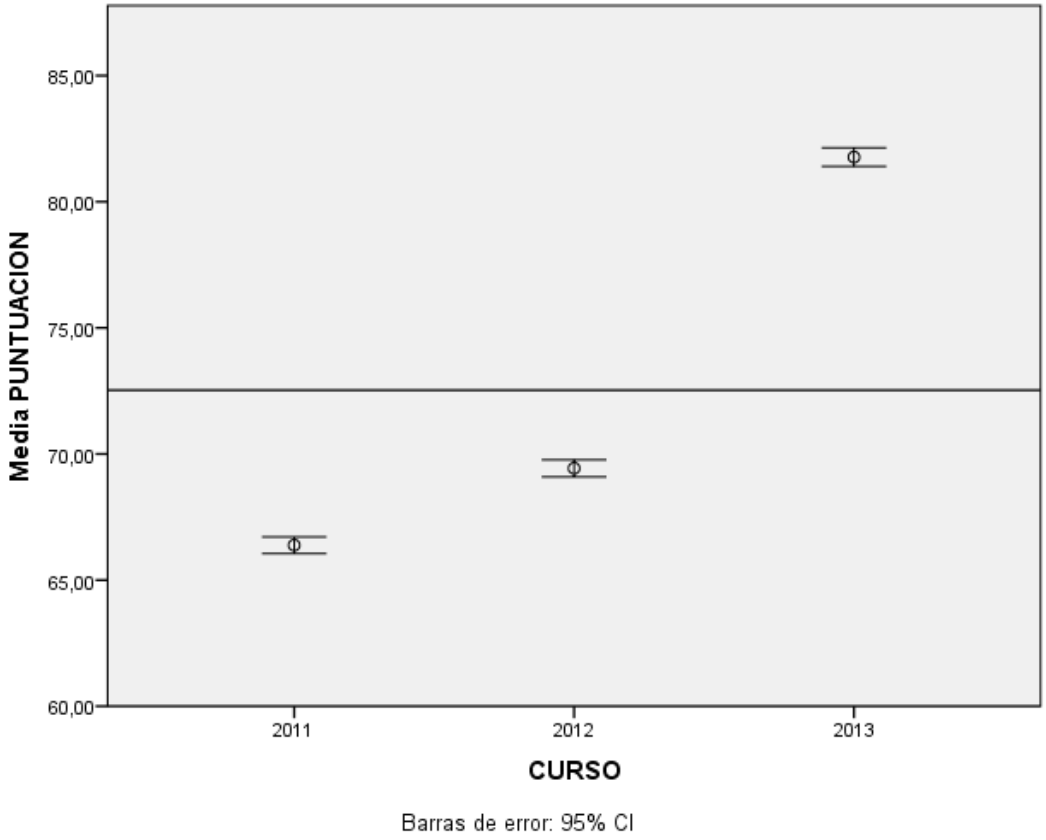
Por otro lado, la evaluación a lo largo de los tres cursos ha tenido un carácter formativo, persiguiendo la mejora de la calidad docente. En este sentido, es esperable que los profesores que se han evaluado varias veces en el período considerado hayan reflexionado sobre los aspectos más relevantes de su desempeño docente, hayan tomado en consideración las recomendaciones que, en su caso, les hayan realizado los evaluadores, y hayan conseguido una mejora en la calidad de su actividad docente que haya tenido reflejo en la mejora de la calidad de su actividad y, por lo tanto, en su puntuación. Si esto es así, la evaluación habrá sido eficaz respecto a los objetivos genéricos con los que se implantó.

Por último, la mejora en la puntuación puede reflejar también, al menos parcialmente, que la reticencia a la evaluación exhibida inicialmente por algunos profesores más reacios a someterse a la misma está en realidad injustificada. En este sentido, la incorporación a la evaluación de nuevos profesores no estaría presionando a la baja la puntuación.

En cualquier caso, hay que recordar aquí el cambio en los pesos de las dimensiones en la Puntuación global, que puede explicar también al menos una parte del aumento de las puntuaciones en el curso 2013-14. De hecho, en el gráfico de barras de error de la Figura 31, que representa la dependencia de la Puntuación global con

el curso académico, se observa la importante diferencia entre la puntuación media en el curso 2013-14 y la correspondiente a los otros dos cursos.

Figura 31. Dependencia Puntuación Global y Curso para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias



Si estudiamos ahora la dependencia de la Puntuación y la Antigüedad categorizada, obtenemos que hay diferencias entre la categoría inferior (menos de 5 años), con peor puntuación, y las dos siguientes. Entre estas últimas no hay diferencia. Así lo visualizamos en el gráfico de barras de error de la figura 32.

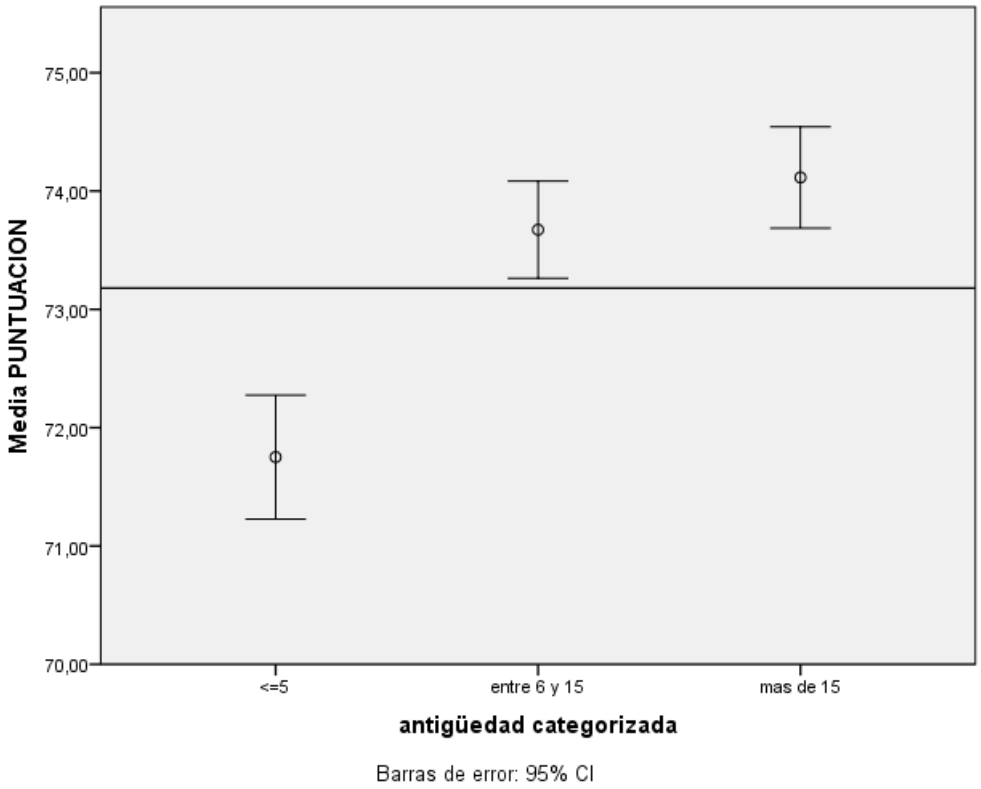
Además, como disponemos de los datos numéricos de antigüedad, es posible estudiar la existencia de correlación entre las dos variables. En este estudio se obtiene que la correlación resulta ser significativa y directa pero la intensidad de la relación es muy débil. El modelo de Regresión simple que explica la puntuación en función de

la antigüedad es significativo pero el valor del coeficiente de correlación no permite utilizarlo. Véase la Tabla 14.

Tabla 14. Coeficiente de correlación entre Puntuación y Antigüedad sin categorizar para el global de cursos 11, 12 y 13.

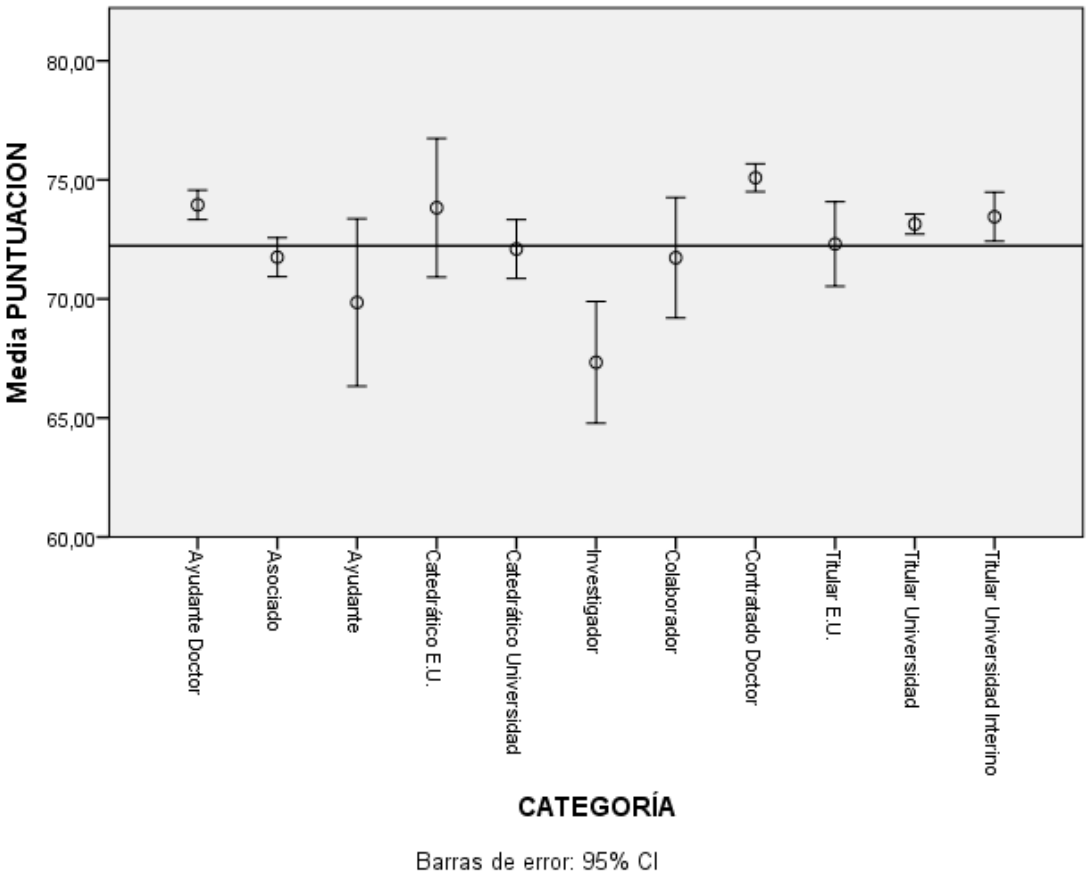
	ANTIGÜEDAD	
PUNTUACIÓN	**Correlación de Pearson**	,043**
	Sig. (bilateral)	,000

Figura 32. Dependencia Puntuación Global y Antigüedad categorizada para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias



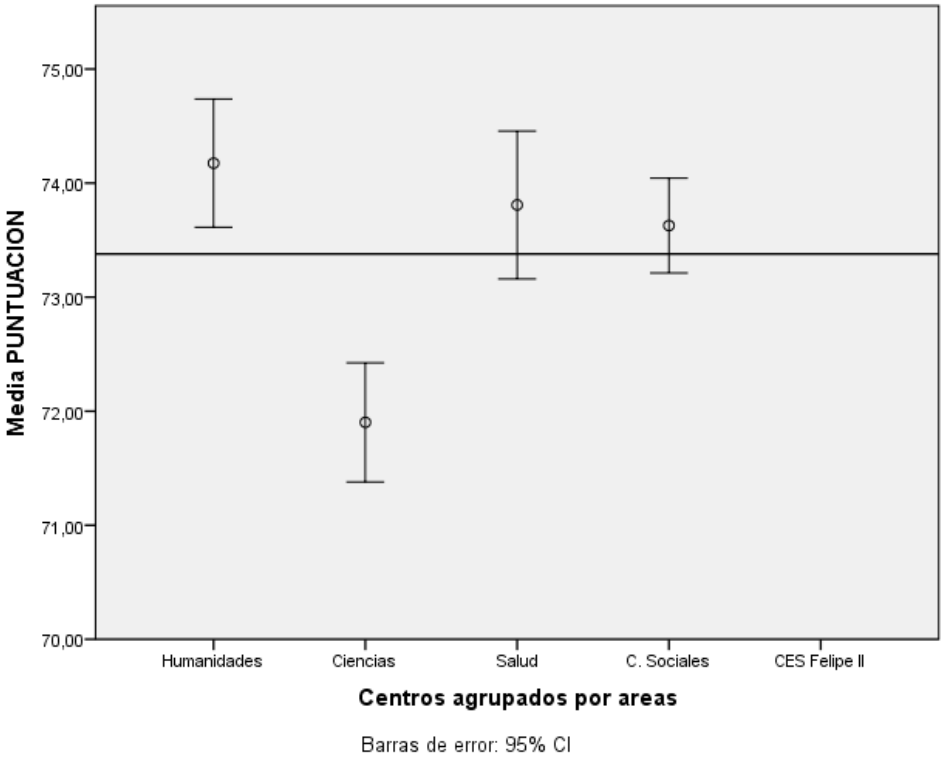
Estudiamos ahora la dependencia de la Puntuación respecto de la siguiente variable categórica, la Categoría académica. Obtenemos como resultado que la categoría Investigador resulta ser diferente de todas las demás, excepto de las de Ayudante, Catedrático E.U., Colaborador y Titular de E.U, con peor puntuación y con diferencias importantes, siendo los intervalos de confianza para la diferencia de medias con extremos inferiores en torno a 2. Más interesante es que se aprecien diferencias positivas notables en la categoría de Contratado Doctor con mejor puntuación en todos los casos significativos. Estos resultados se visualizan el gráfico de barras de error representado en la Figura 33.

Figura 33. Dependencia Puntuación Global y Categoría para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias



Si estudiamos ahora si existen o no diferencias en la Puntuación por Área de Conocimiento, obtenemos que en el área de Ciencias la puntuación es significativamente peor que en todas las demás, mientras que entre las tres restantes no hay diferencias. Este resultado se visualiza claramente en el gráfico de barras de error de la figura 34.

Figura 34. Dependencia Puntuación Global y Área de conocimiento para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias



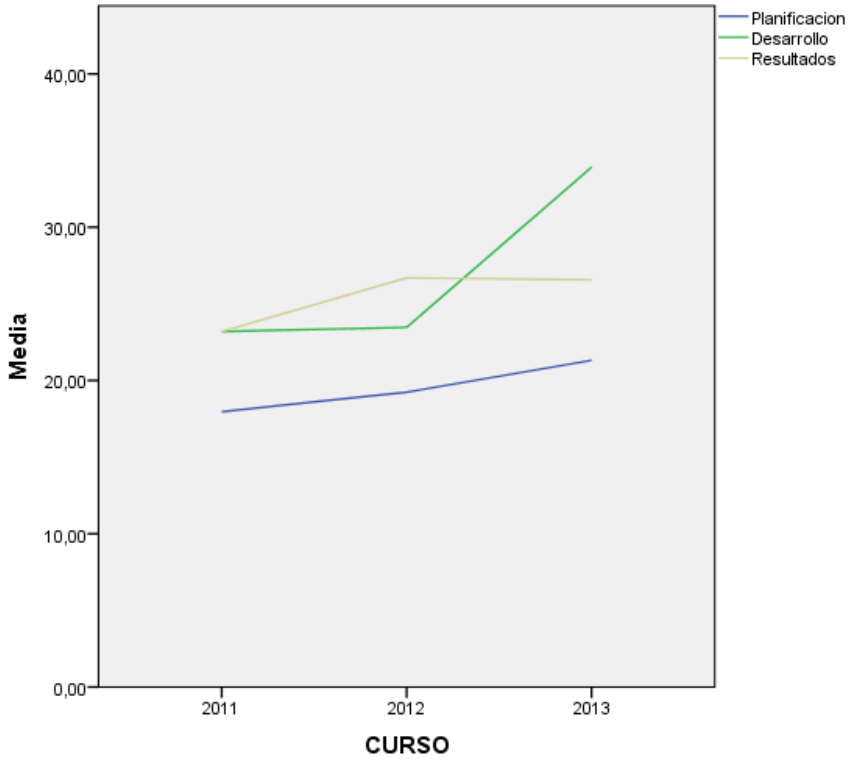
4.1.2.2. Análisis de dependencia de la variable Dimensión

Tal y como hicimos en el estudio descriptivo y exploratorio, en el estudio de dependencia examinamos ahora el comportamiento de la variable puntuación en cada Dimensión. Se trataría de ver si la puntuación alcanzada en cada Dimensión depende de las variables categóricas y del sexo. Esta identificación podría ser de interés como

instrumento para valoraciones futuras de acciones o líneas de mejora, por ofrecer una información probablemente más afinada que el examen de la Puntuación global.

La figura 35 que representa la evolución de la puntuación media en cada Dimensión en los tres cursos académicos, permite visualizar el diferente comportamiento de estas variables en el período considerado.

Figura 35. Evolución de la media de la puntuación en las Dimensiones Planificación, Desarrollo y Resultados en los cursos 2011, 2012 y 2013.



Al estudiar la dependencia de las puntuaciones en cada Dimensión y el Curso, obtenemos que las tres dimensiones muestran diferencias significativas por cursos. Las figuras 36, 37 y 38 recogen los gráficos de barras de error para la puntuación de cada dimensión por cursos y permiten visualizar este resultado.

La puntuación en la Dimensión Planificación depende del curso, presentando

diferencias significativas en cada uno de los cursos. A pesar de ser la dimensión donde las puntuaciones son más bajas en todos los cursos, cabe destacar que la puntuación media de la dimensión aumenta en todos los cursos, lo que es especialmente relevante en el último curso, en el que esta dimensión sufre una pérdida de peso en la puntuación global.

Respecto a la puntuación en la Dimensión Desarrollo, también se aprecian diferencias significativas, muy evidentes en el curso 2013-14, en el que además esta dimensión vio aumentar su peso en la puntuación global.

Para la Dimensión Resultados existen diferencias entre el curso 2011-12 y los otros dos, aunque no hay diferencia entre las puntuaciones medias entre los cursos 2012-13 y 2013-14, a pesar de la pérdida de peso de esta dimensión en la puntuación total experimentada en ese curso. Este resultado indica una mejora de las puntuaciones por Curso en la Dimensión Resultados.

Figura 36. Dependencia Puntuación en la Dimensión Planificación y Curso para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias

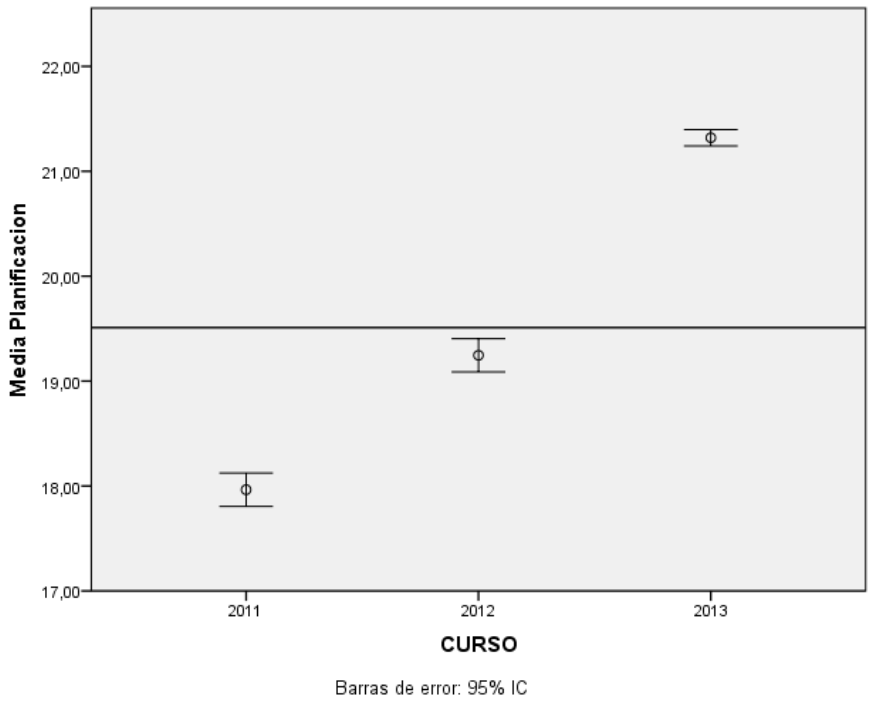


Figura 37. Dependencia Puntuación en la Dimensión Desarrollo y Curso para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias

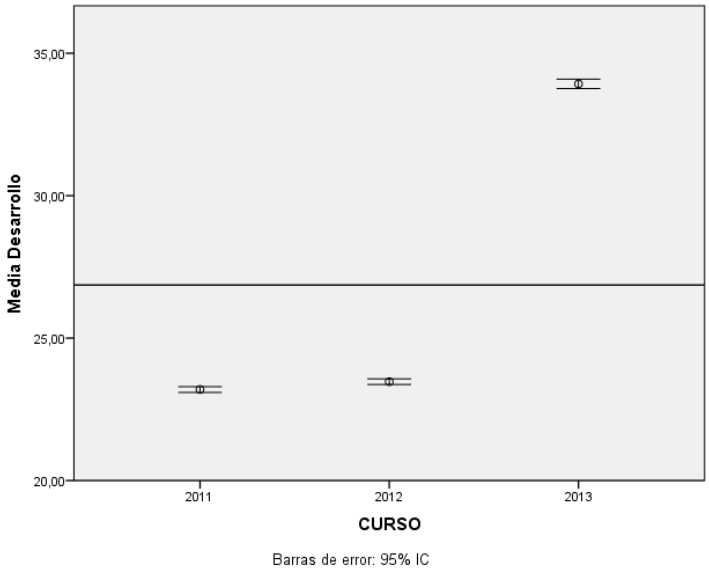
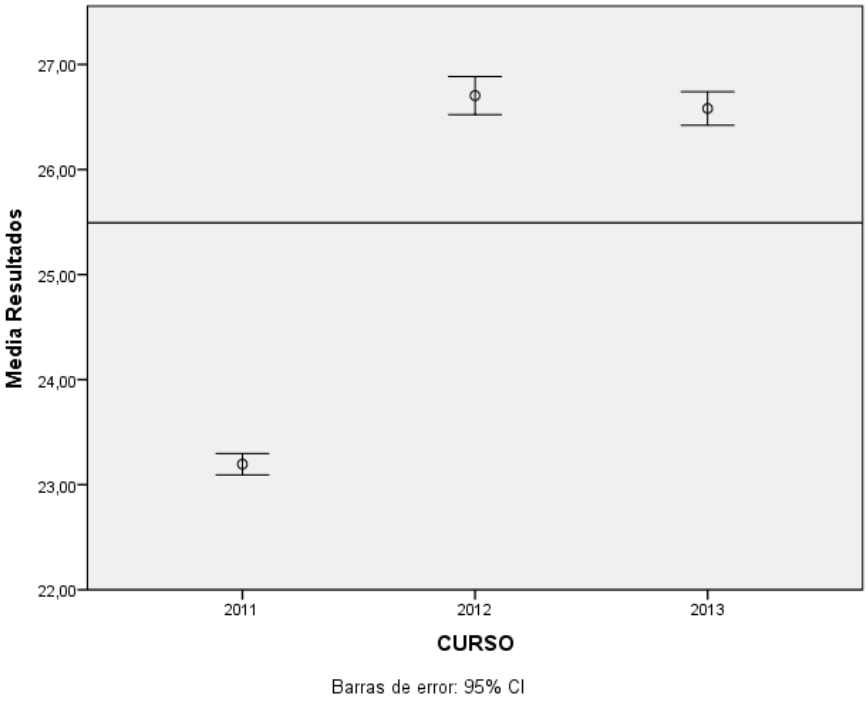


Figura 38. Dependencia Puntuación en la Dimensión Resultados y Curso para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias



Realizado el análisis de dependencia entre la puntuación en las Dimensiones y la antigüedad categorizada, se observa que existen diferencias en todas las dimensiones por antigüedad para el global de los tres cursos.

Así, en la Dimensión Planificación los profesores de mayor antigüedad presentan mejores resultados que los demás, mientras que no hay diferencias entre las dos primeras categorías.

En la Dimensión Desarrollo se aprecia diferencia entre las tres categorías mejorando de manera sostenida con la antigüedad.

Por último, en la Dimensión Resultados solo hay diferencia positiva entre la categoría de mayor antigüedad y la de menor.

Estos resultados se visualizan en los gráficos de barras de error de las figuras 39, 40 y 41.

Figura 39. Dependencia Puntuación en la Dimensión Planificación y Antigüedad categorizada para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias

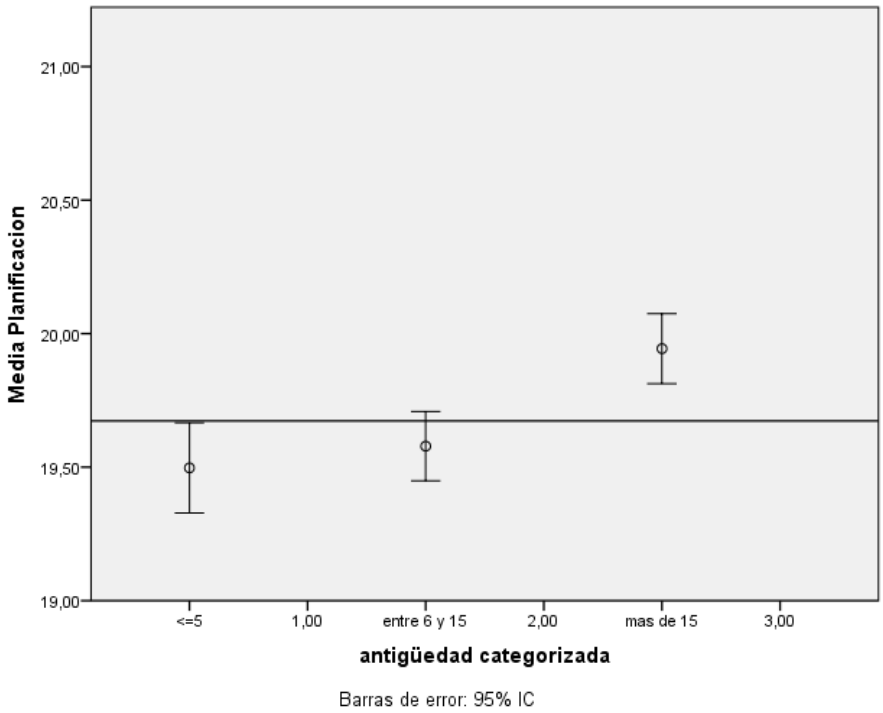


Figura 40. Dependencia Puntuación en la Dimensión Desarrollo y Antigüedad categorizada para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias

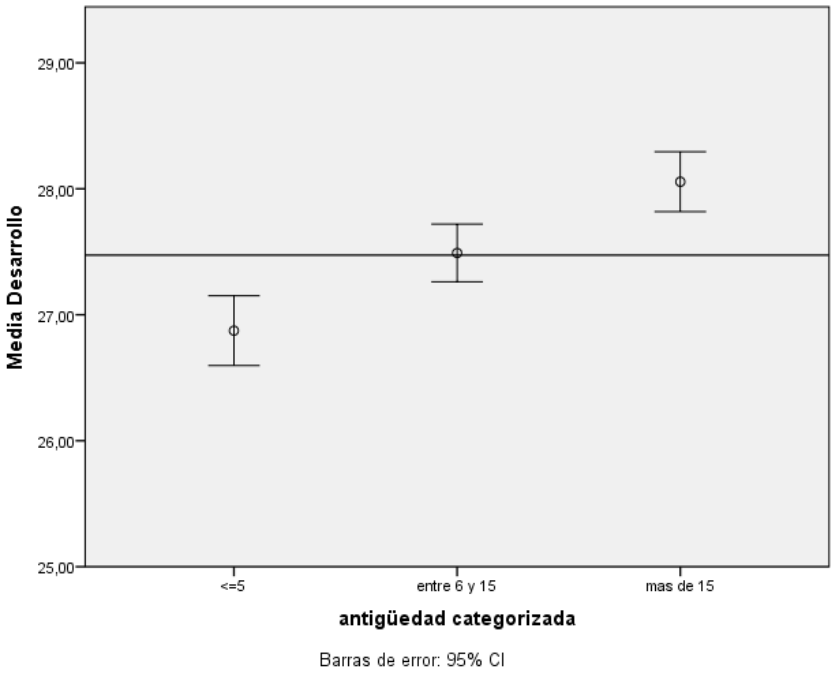
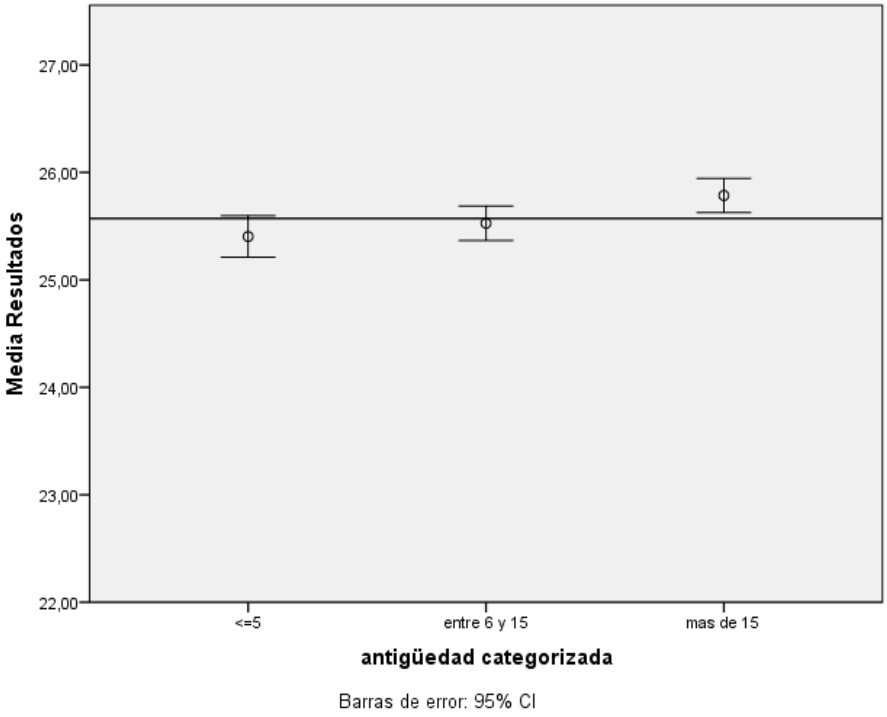


Figura 41. Dependencia Puntuación en la Dimensión Resultados y Antigüedad categorizada para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias



El estudio de dependencia de la puntuación en cada Dimensión y la categoría académica arroja los resultados que se indican a continuación.

Para la Dimensión Planificación se aprecia alguna diferencia respecto de la Categoría. Así, la categoría de Ayudante Doctor obtiene peor resultado que las de Contratado Doctor, Titular de E.U. y Titular Universidad Interino, y la de Ayudante es la que obtiene peores resultados.

En la Dimensión Desarrollo, la diferencia más significativa afecta a la categoría de Ayudante, que presenta peores resultados que el resto. Se registra alguna diferencia significativa mas pero numéricamente muy pequeña, por lo que no la relacionamos.

Para la Categoría Resultados no se aprecian diferencias por Categoría.

Estos resultados se visualizan en los gráficos de barras de error de las figuras 42, 43 y 44.

Figura 42. Dependencia Puntuación en la Dimensión Planificación y Categoría para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013.
Gráfico de barras de error de las diferencias

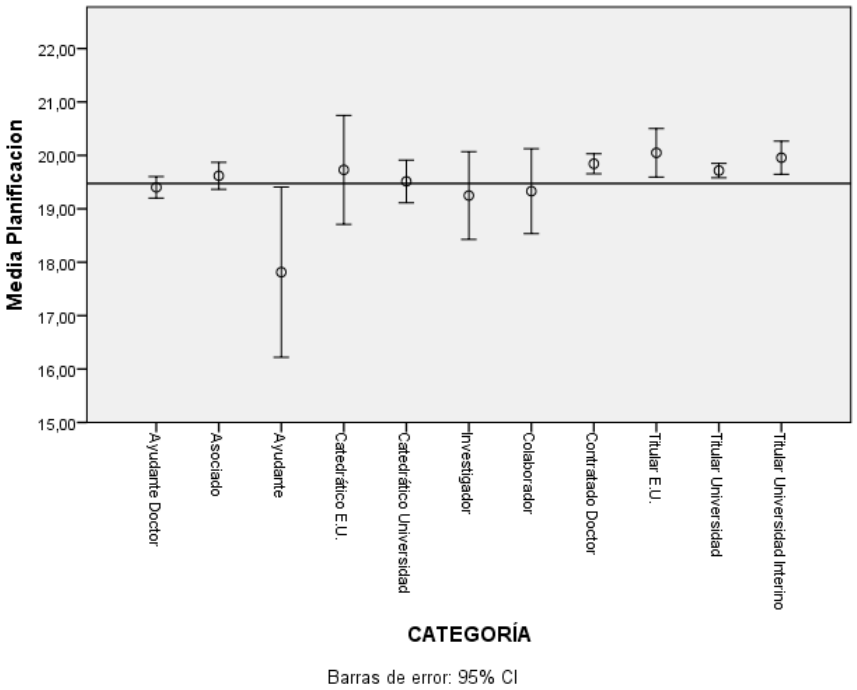


Figura 43. Dependencia Puntuación en la Dimensión Desarrollo y Categoría para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias

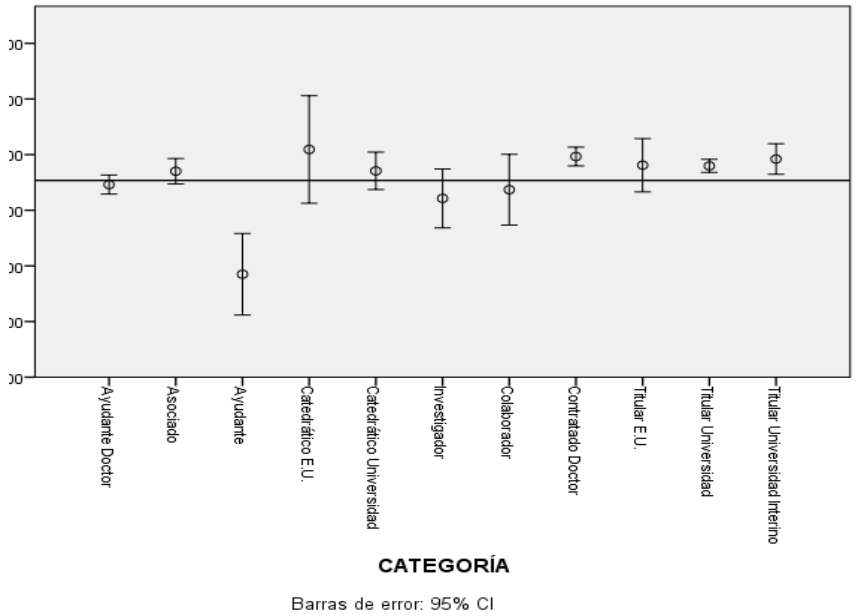
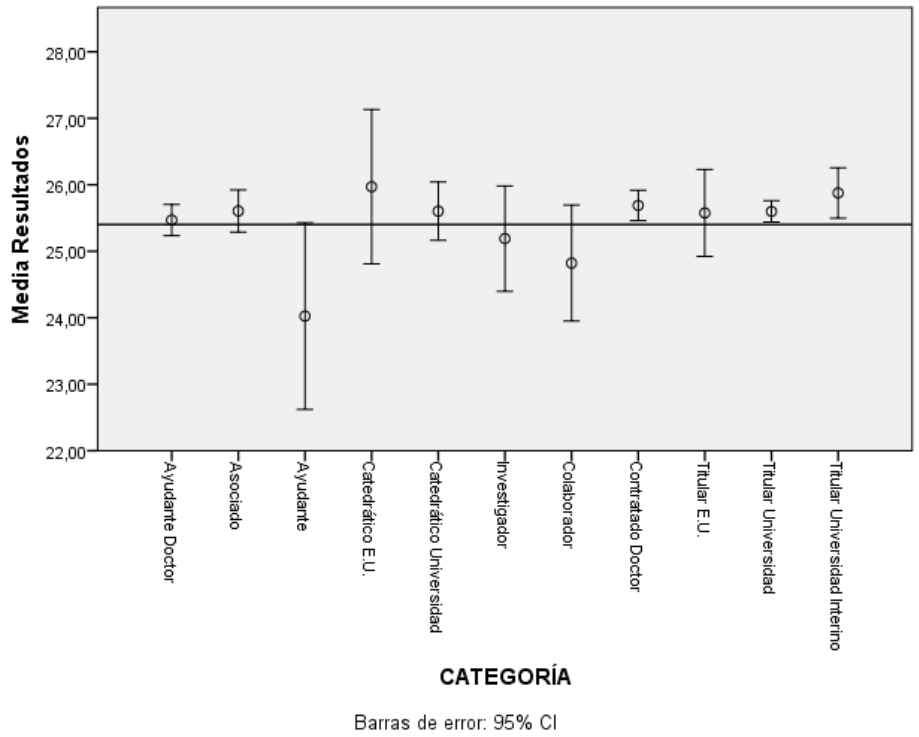


Figura 44. Dependencia Puntuación en la Dimensión Resultados y Categoría para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias



Al analizar la posible dependencia de las puntuaciones por Dimensión y la adscripción del profesor a una determinada Área de conocimiento obtenemos como resultado que ninguna de las tres dimensiones presenta diferencias por área de conocimiento. Podemos visualizar este resultado en los gráficos de barras de error de las figuras 45, 46 y 47.

Figura 45. No dependencia Puntuación en la Dimensión Planificación y Área de Conocimiento para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias

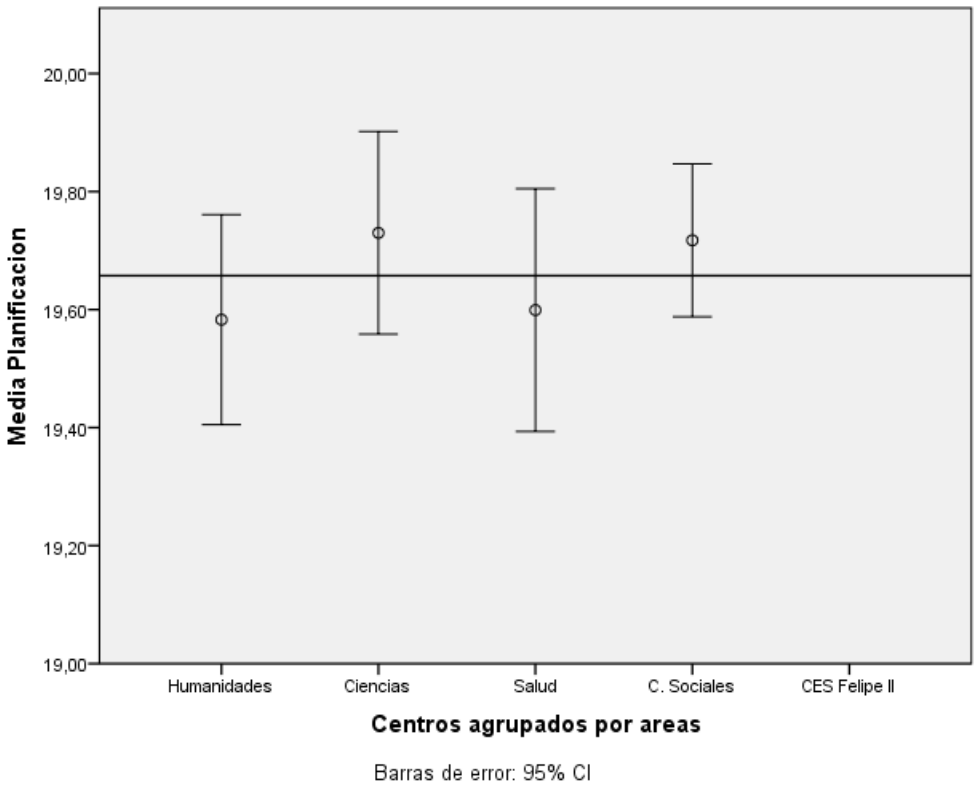


Figura 46. No dependencia Puntuación en la Dimensión Desarrollo y Área de Conocimiento para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias

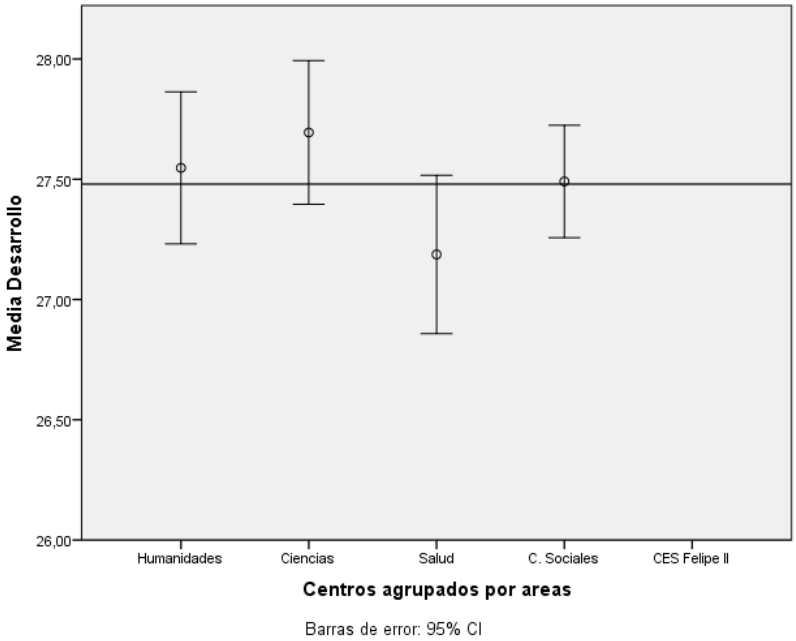
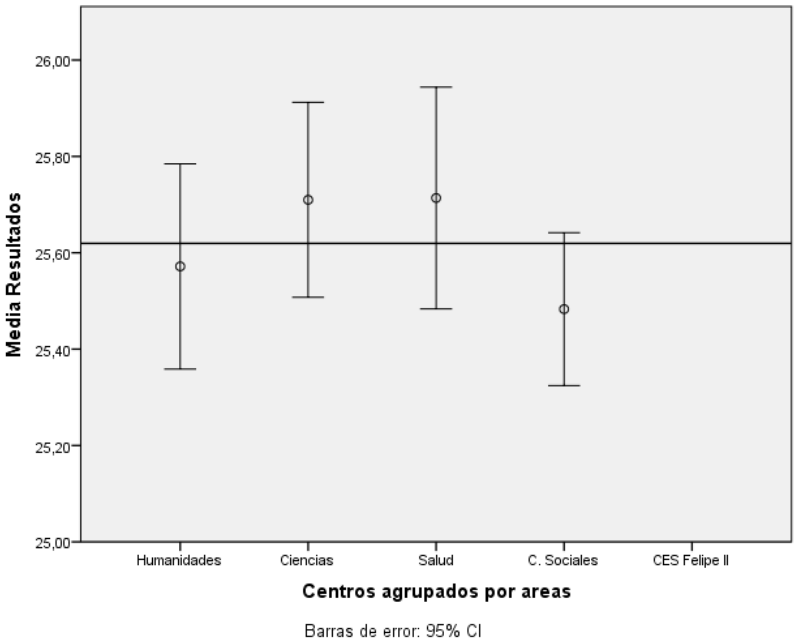


Figura 47. No dependencia Puntuación en la Dimensión Resultados y Área de Conocimiento para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013. Gráfico de barras de error de las diferencias



Para finalizar, hemos analizado la correlación entre cada Dimensión y las demás, encontrándose que cada dimensión correlaciona de forma significativa y directa con las demás. Los coeficientes de correlación toman valor en torno a 0,5 por lo que la intensidad de la relación es baja pero la significatividad del coeficiente y su signo permite concluir que buenas puntuaciones en cada dimensión se asocian con buenas puntuaciones en las demás, de forma que en general podemos interpretar que la competencia de los profesores integra de forma correlacionada las tres dimensiones en el desarrollo de su labor docente. La tabla 15 da cuenta de la correlación directa entre dimensiones.

Tabla 15. Correlación entre las Dimensiones Planificación, Desarrollo y Resultados para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013.

		Planificacion	Desarrollo	Resultados
Planificacion	Correlación de Pearson	1	,520**	,445**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
Desarrollo	Correlación de Pearson	,520**	1	,507**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
Resultados	Correlación de Pearson	,445**	,507**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

4.1.3 Estudio de clasificación

En el estudio de clasificación en grupos se ha realizado en primer lugar la clasificación a partir de la puntuación por Dimensiones utilizando los datos globales de los tres cursos, 2011-12, 2012-13 y 2013-14. A la vista de los resultados, se realiza también un estudio de clasificación por curso académico y variables más desagregadas.

En nuestro análisis hemos optado por una solución de tres clústers ya que la solución de dos grupos arrojaba conclusiones pobres y la de cuatro resultaba complicada de interpretar. En todos los casos la convergencia se alcanzó antes de la decimoquinta etapa.

4.1.3.1 Clasificación basada en la puntuación en Dimensiones para el global de los cursos 2011, 2012 y 2013

A fin de detectar la posible clasificación de los profesores en grupos diferenciados a partir de los datos disponibles para el conjunto de los tres cursos académicos, 2011-12, 2012-13 y 2013-14, se ha realizado un análisis Clúster de 3 grupos a partir de las Dimensiones. Aunque, como ya se ha señalado en esta Tesis, los Aspectos y los ítems que compusieron las Dimensiones en los tres cursos variaron ligeramente de un curso a otro, la definición conceptual de las Dimensiones no varía por lo que hemos encontrado pertinente realizar la clasificación en grupos por estas variables.

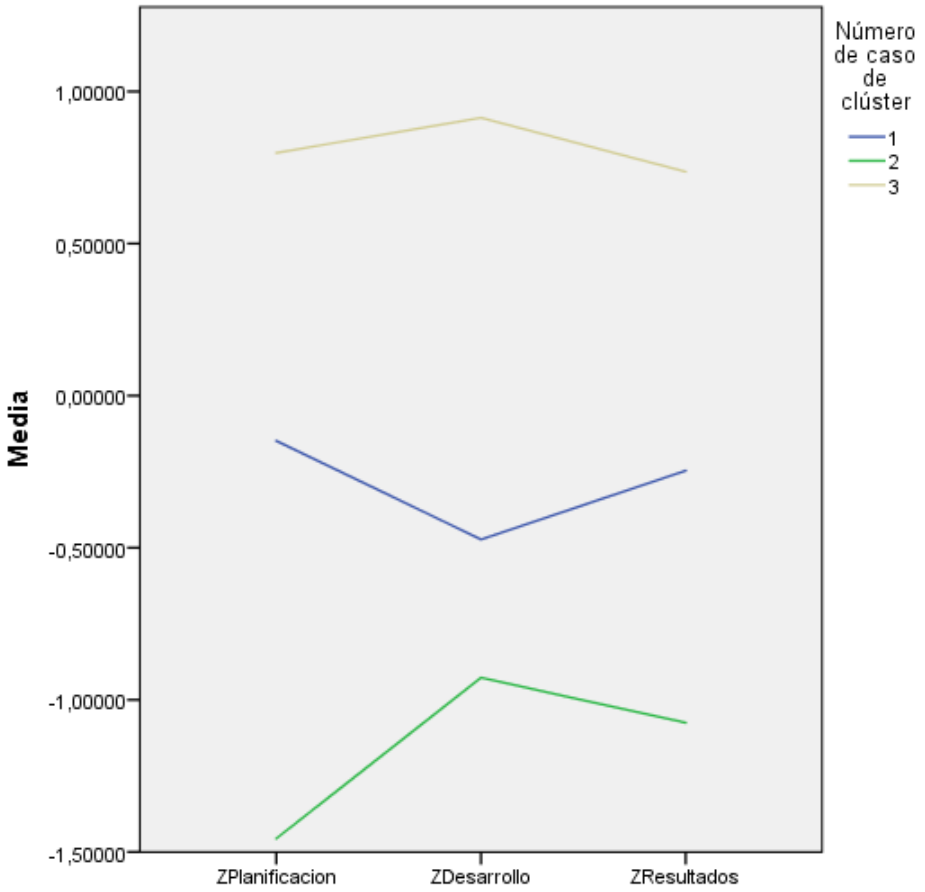
4.1.3.1.1 Clasificación en grupos

El análisis realizado muestra tres grupos diferenciados esencialmente en el nivel obtenido en las dimensiones. Además los grupos 1 y 2 resultan ser opuestos en las dimensiones Planificación y Resultados.

La figura 48 contiene el gráfico de clasificación, y corresponde a variables es-

tandarizadas.

Figura 48. Clasificación en 3 clústers por Dimensiones para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013.



A partir de la observación conjunta de la Figura 48 y de las Tablas 16 y 17 podemos afirmar que el resultado de nuestra clasificación agrupa a los profesores en tres clústers con niveles de puntuación en las Dimensiones bien diferenciados. El clúster 3, identificado por el color amarillo en el gráfico, comprendería a los profesores con mejores puntuaciones en las tres Dimensiones, destacando la puntuación de la Dimensión Desarrollo. Este grupo sería claramente el de los mejores profesores. El clúster 1, identificado por el color azul en el gráfico, incluiría a los profesores con puntuaciones intermedias en las tres Dimensiones, destacando en este grupo que la puntuación más baja correspondería a la Dimensión Desarrollo. Este clúster sería el de los profesores intermedios. Por último, el clúster 2, identificado en el gráfico por el

color verde, reuniría a los profesores con peores puntuaciones en las tres Dimensiones, siendo en este caso la Dimensión Planificación la que exhibiría peores registros. Este clúster recogería claramente a los profesores peor valorados.

Cabe destacar también que en los dos primeros grupos, los clústers 3 (profesores con puntuaciones más altas) y 2 (profesores con puntuaciones más bajas), existen diferencias de nivel en las puntuaciones pero en ambos casos la Dimensión Desarrollo es la mejor, comparada con las otras dos. En cualquier caso, en el grupo 2 es llamativa la diferencia en la puntuación de las Dimensiones Planificación y Resultados, en contra de la primera, situación que no se aprecia en el clúster 3 en el que, si bien la Dimensión Desarrollo obtiene más puntuación que las otras dos, el conjunto de puntuaciones es más equilibrado.

El comportamiento es sin embargo diferente en el clúster 1 de profesores con puntuaciones intermedias. En este grupo la Dimensión Desarrollo es, al contrario de lo que ocurría en los otros dos, la de peor puntuación.

Tabla 16. Medias estandarizadas en las Dimensiones Planificación, Desarrollo y Resultados por clúster para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013.

Medias estandarizadas			
	Clúster		
	1	2	3
ZPlanificacion	-,14869	-1,45601	,79813
ZDesarrollo	-,47261	-,92712	,91379
ZResultados	-,24648	-1,07531	,73611

Tabla 17. Medias sin estandarizar en las Dimensiones Planificación, Desarrollo y Resultados por clúster para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013.

Medias sin estandarizar			
	Clúster		
	1	2	3
Planificación	19,1448	14,5097	22,5017
Desarrollo	24,5709	21,7572	33,1538
Resultados	24,5547	21,0601	28,6976

El recuento de casos de cada grupo se puede observar en la Tabla 18

Tabla 18. Número de casos por clúster clasificando por las Dimensiones Planificación, Desarrollo y Resultados para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013.

Número de casos en cada clúster		
Clúster	**1**	3066,000
	2	1253,000
	3	2857,000
Total		7176,000

Como se aprecia en la Tabla 18, el clúster más numeroso resulta ser el de los

profesores de puntuaciones intermedias (clúster 1), seguido por el de los mejores profesores (clúster 3), en los que la Dimensión Desarrollo obtiene las mejores puntuaciones. En este resultado debe probablemente influir el cambio de ponderación de las Dimensiones en el curso 2013-14 y las elevadas puntuaciones obtenidas en dicho curso. El conjunto de ambos clústers recogería algo más del 82% de los casos.

4.1.3.1.2 Caracterización de los clústers en términos de las variables Antigüedad, Área de Conocimiento, Curso, y Categoría

Una vez detectados los tres grupos de profesores, podemos intentar caracterizar cada uno de ellos en función de las variables que vienen siendo objeto de análisis en nuestro estudio: Antigüedad, Área de Conocimiento, Curso, y Categoría.

Comenzaremos por la variable **Curso Académico**

Al estudiar la composición de los clústers en términos del curso al que pertenecen los grupos de asignaturas que forman parte de él, encontramos que los clústers 1 y 2 (esto es los menos buenos, correspondientes a los profesores que obtuvieron puntuaciones intermedias y más bajas) contienen mayoritariamente grupos de los cursos 2011-12 y 2012-13 mientras que, como cabía esperar la mayoría de los grupos del curso 2013-14 se integran en el clúster 3. Este resultado era esperable pues en análisis anteriores hemos comprobado que los valores tanto de la puntuación global como de las puntuaciones en las dimensiones es significativamente mayor en el curso 2013-14 que en los cursos anteriores.

El contraste Chi cuadrado de independencia muestra asociación significativa entre curso y clúster, y las correspondientes medidas de asociación una intensidad media por encima de 0,4 de un valor máximo de 1. Véase Tablas 19 y 20.

Tabla 19. Contraste de independencia clúster – Curso para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	**Gl**	**Sig. asintótica (2 caras)**
Chi-cuadrado de Pearson	2751,047[a]	4	,000
N de casos válidos	7176		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 376,28.

Tabla 20. Medidas de asociación clúster – Curso para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013.

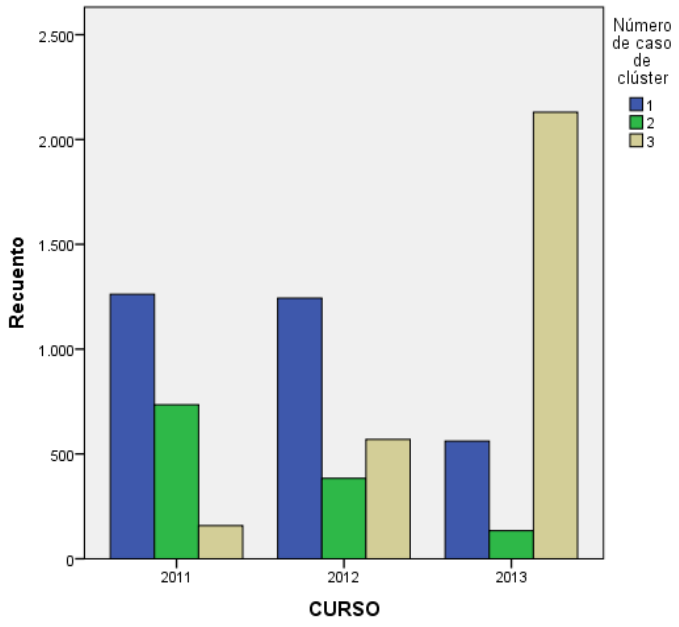
Medidas de asociación			
		Valor	**Aprox. Sig.**
Nominal por Nominal	**Phi**	,619	,000
	V de Cramer	,438	,000
	Coeficiente de contingencia	,526	,000
N de casos válidos		7176	

La tabla 21 refleja los recuentos de casos de cada curso académico en cada clúster y los recuentos esperados, y su comparación para cada clúster permite también explorar la asociación encontrada entre pertenencia a cada uno de los clústers y Curso académico. El gráfico de barras de la Figura 49 permite a su vez visualizar gráficamente dicha asociación.

Tabla 21. Número de casos de cada Curso académico en cada clúster: recuento y recuento esperado para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013.

			Número de caso de clúster		
			1	2	3
CURSO	2011	Recuento	1262	735	158
		Recuento esperado	920,7	376,3	858,0
	2012	Recuento	1243	384	569
		Recuento esperado	938,3	383,4	874,3
	2013	Recuento	561	134	2130
		Recuento esperado	1207,0	493,3	1124,7

Figura 49. Número de casos de cada Curso académico en cada clúster para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013



Si estudiamos ahora la asociación entre pertenencia a un clúster y la **Antigüedad** (categorizada), observamos que hay diferencia entre clústers aunque las medidas de asociación son en esta ocasión muy bajas. En todo caso puede apreciarse cierta prevalencia de los profesores más antiguos en el clúster 3. Los resultados del contraste chi cuadrado de independencia para la variable antigüedad se recogen en la Tabla 22.

Tabla 22. Contraste de independencia clúster – Antigüedad categorizada para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	**Gl**	**Sig. asintótica (2 caras)**
Chi-cuadrado de Pearson	39,329[a]	4	,000
N de casos válidos	7176		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 303,30.

La Tabla 23 recoge las medidas de asociación que reflejan la débil asociación existente entre clúster y Antigüedad.

Tabla 23. Medidas de asociación clúster – Antigüedad categorizada para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013.

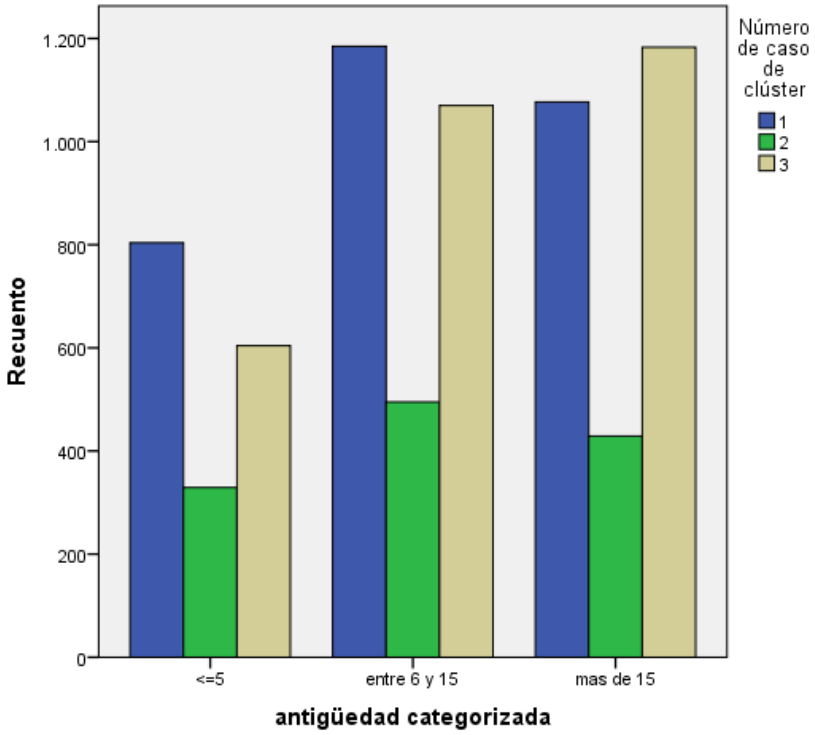
Medidas de asociación			
		Valor	**Aprox. Sig.**
Nominal por Nominal	**Phi**	,074	,000
	V de Cramer	,052	,000
	Coeficiente de contingencia	,074	,000
N de casos válidos		7176	

La tabla 24 refleja los recuentos de casos de cada tramo de Antigüedad categorizada en cada clúster y los recuentos esperados, y su comparación para cada clúster permite también explorar la débil asociación encontrada entre pertenencia a cada uno de los clústers y Antigüedad categorizada. El gráfico de barras de la Figura 50 permite a su vez visualizar gráficamente dicha asociación.

Tabla 24. Número de casos de cada tramo de Antigüedad categorizada en cada clúster: recuento y recuento esperado para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013.

antigüedad categorizada					
			Número de caso de clúster		
			1	2	3
antigüedad categorizada	5 o menos	Recuento	804	329	604
		Recuento esperado	742,1	303,3	691,6
	entre 6 y 15	Recuento	1185	495	1070
		Recuento esperado	1175,0	480,2	1094,9
	más de 15	Recuento	1077	429	1183
		Recuento esperado	1148,9	469,5	1070,6

Figura 50. Número de casos de cada tramo de Antigüedad categorizada en cada clúster para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013



Examinando ahora la posible asociación entre clúster y **Categoría** académica, observamos que existen diferencias entre clústers, de forma que dicha asociación es también significativa aunque, como en el caso anterior, débil. Así lo indican el contraste chi cuadrado de independencia para la variable Categoría y las correspondientes medidas de asociación, cuyos resultados se recogen, respectivamente, en la Tabla 25 y 26.

Tabla 25. Contraste de independencia clúster – Categoría para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	46,683[a]	20	,001
N de casos válidos	7176		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,11.

Tabla 26 Medidas de asociación clúster – Categoría para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013.

Medidas de asociación			
		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Phi	,081	,001
	V de Cramer	,057	,001
	Coeficiente de contingencia	,080	,001
N de casos válidos		7176	

Las escasas diferencias entre clústers respecto a cada Categoría pueden apreciarse, con dificultad, en la tabla 27, que refleja los recuentos de casos de cada Categoría en cada clúster y los recuentos esperados. La debilidad de la asociación encontrada entre pertenencia a cada uno de los clústers y Categoría puede visualizarse también en el gráfico de barras de la Figura 51.

Figura 51. Número de casos de cada Categoría en cada clúster para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013

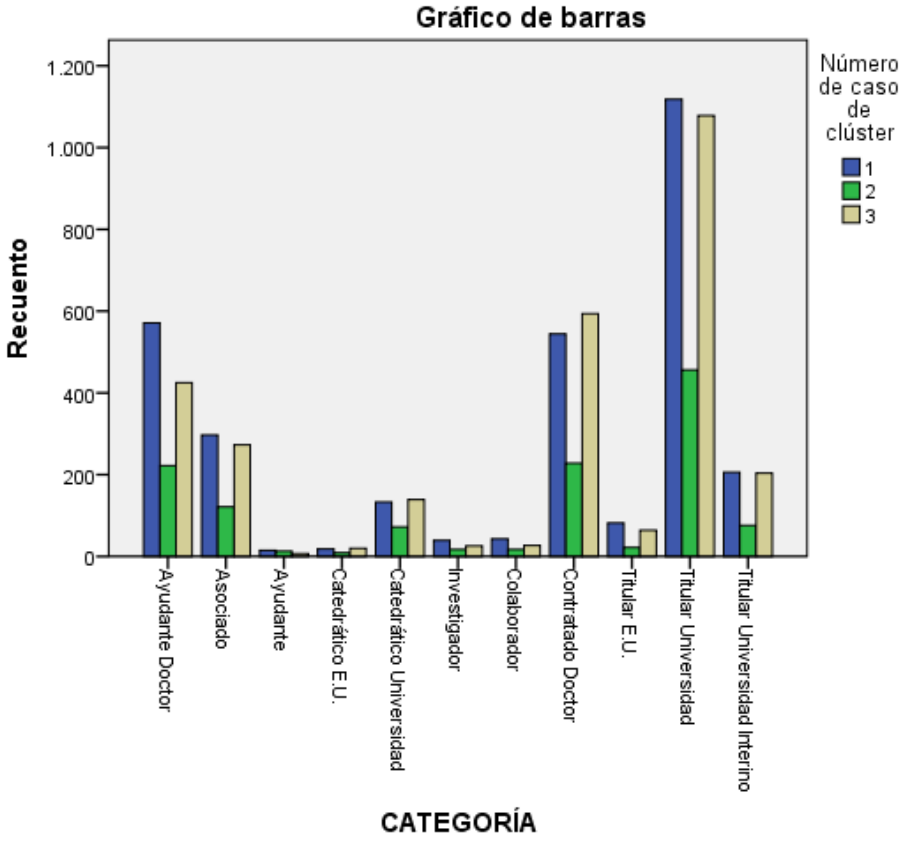


Tabla 27. Número de casos de cada Categoría en cada clúster: recuento y recuento esperado para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013.

			1	2	3	Total
CATEGORÍA	Ayudante Doctor	Recuento	571	222	425	1218
		Recuento esperado	520,4	212,7	484,9	1218,0
	Asociado	Recuento	297	121	273	691
		Recuento esperado	295,2	120,7	275,1	691,0
	Ayudante	Recuento	15	13	7	35
		Recuento esperado	15,0	6,1	13,9	35,0
	Catedrático E.U.	Recuento	18	9	20	47
		Recuento esperado	20,1	8,2	18,7	47,0
	Catedrático Universidad	Recuento	133	72	139	344
		Recuento esperado	147,0	60,1	137,0	344,0
	Investigador	Recuento	39	17	26	82
		Recuento esperado	35,0	14,3	32,6	82,0
	Colaborador	Recuento	43	17	27	87
		Recuento esperado	37,2	15,2	34,6	87,0
	Contratado Doctor	Recuento	544	228	594	1366
		Recuento esperado	583,6	238,5	543,8	1366,0
	Titular E.U.	Recuento	82	22	64	168
		Recuento esperado	71,8	29,3	66,9	168,0
	Titular Universidad	Recuento	1118	456	1078	2652
		Recuento esperado	1133,1	463,1	1055,8	2652,0
	Titular Universidad Interino	Recuento	206	76	204	486
		Recuento esperado	207,6	84,9	193,5	486,0
Total		Recuento	3066	1253	2857	7176
		Recuento esperado	3066,0	1253,0	2857,0	7176,0

Por último, al realizar el contraste Chi cuadrado de independencia para la variable Área de Conocimiento se encuentra que no hay asociación entre clúster y área de conocimiento. Los resultados del contraste de independencia se reflejan en la Tabla 28.

Tabla 28. Contraste de independencia clúster – Área de Conocimiento para el global de los tres cursos 2011, 2012 y 2013

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	**Gl**	**Sig. asintótica (2 caras)**
Chi-cuadrado de Pearson	5,366[a]	6	,498
N de casos válidos	7176		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 217,74.

Del estudio de clasificación a partir de las Dimensiones realizado para el global de los cursos, se puede concluir que los grupos que resultan se diferencian básicamente en el nivel. Aunque existe relación significativa entre pertenencia al clúster y algunas variables de caracterización, la asociación es débil para la mayoría de ellas. Por ello, puede parecer que la diferencia se justifica casi exclusivamente por las propias características de cada profesor y su desarrollo personal de la labor docente.

Es cierto, sin embargo, que hay una asociación moderada entre pertenencia al clúster y el curso académico, lo que unido a la no comparabilidad de los ítems que intervienen en la puntuación aconsejan un análisis de clasificación por cursos que se realiza a continuación. En cualquier caso, este estudio tiene carácter inicial, y el análisis de sus resultados se volverá a realizar con una serie histórica más larga y homogénea, que previsiblemente se podrá construir en los próximos cursos, cuando la definición de la estructura de Aspectos e ítems de las Dimensiones se estabilice y el carácter de la evaluación deje de ser completamente voluntario. Ello sucederá a partir del curso 2015-16.

4.1.3.2 Clasificación basada en Aspectos de Dimensiones por cursos. Cursos 2011, 2012 y 2013

Como se ha comentado más arriba, se decidió realizar un estudio de clasificación basada en los aspectos desagregados de cada Dimensión, a fin de encontrar una caracterización más afinada de los grupos resultantes. Este estudio de clasificación se realizó para cada curso académico dada la no comparabilidad interanual debida a los cambios en los Aspectos e ítems considerados para el cálculo de la puntuación en cada Dimensión en los diferentes cursos. A continuación se exponen los resultados obtenidos para cada curso académico.

4.1.3.2.1 Clasificación basada en los Aspectos de las Dimensiones para los cursos 2011-12 y 2012-13

Al realizar el estudio de clasificación por los Aspectos de las Dimensiones en los cursos 2011-12 y 2012-13 se observa que dicha clasificación se mantiene estable para ambos cursos siendo los resultados obtenidos muy similares. Por ello se presentan aquí simultáneamente los resultados para ambos cursos.

En los cursos 2011-12 y 2012-13 fue necesario prescindir de la variable *Cumplimiento formal* porque ella sola hubiera determinado un clúster, el formado por aquellos profesores que obtuvieron una puntuación de 0 en esta variable, 18 en 2011-12 y 22 en 2012-13. Lógicamente, la inclusión de esta variable distorsionaba irremediablemente el estudio de clasificación perseguido, por lo que la mejor solución fue optar por eliminarla del análisis y consignar el irrelevante número de casos peculiares que se desprecian con esta opción. Por otra parte, dada la propia naturaleza de la variable, ligada exclusivamente a cuestiones de cumplimiento formal, y no siendo en principio complicado diseñar medidas para reconducir los escasísimos casos de incumplimiento detectados, estimamos que queda justificada su exclusión sin menoscabo de la calidad del análisis que se realiza., tanto desde el punto de vista meramente estadístico

como conceptual. Asimismo se prescindió de este Aspecto en el curso 2012-13.

Tras eliminar el Aspecto de *Cumplimiento formal*, los Aspectos considerados para realizar el estudio de clasificación en los cursos 2011-12 y 2012-13 son los siguientes:

Tabla 29. Aspectos incluidos en el estudio de clasificación relacionados por Dimensión. Cursos 2011 y 2012

ASPECTO	DIMENSIÓN
Adecuación del programa de la asignatura	PLANIFICACIÓN
Participación en actividades de coordinación	
*Adecuación de la asignatura con el perfil del profesor**	
Participación en actividades de formación	
Adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos	DESARROLLO
Cumplimiento: programa, metodología docente y evaluación	
Revisión y reflexión para la mejora de la actividad docente	RESULTADOS
Rendimiento, tasas de éxito	
Logro de objetivos formativos	
Satisfacción del alumnado con la actividad docente	

**Este aspecto desaparece en el baremo de evaluación a partir del curso 2012-13 por lo que solo se incluyó en el estudio de clasificación del curso 2011-12 sin dar lugar a diferencias significativas en su valor para los tres clústers*

El resultado del análisis de clúster aplicado es una solución de tres clústers que se diferencian en el nivel. El clúster 2 es mejor en todas las variables excepto la adecuación de la asignatura con el perfil del profesor, variable para la que no hay diferencias entre los tres grupos. El clúster 1 es mejor que el 3 excepto en los Aspectos

relacionados con la actividad de formación, coordinación y revisión y reflexión para la mejora de la actividad docente del profesor, en los que no hay diferencia o los resultados son peores.

Se forman por tanto tres grupos, uno que obtiene mejores resultados en todos los Aspectos, el segundo con mejores resultados en las cuestiones relacionadas con la percepción de los alumnos y resultados, y el tercero con malas puntuaciones en este último Aspecto y sin diferencias respecto al segundo clúster en la actividad del profesor para su propia formación y reflexión.

En las Figuras 52 y 53 se representan los clústers obtenidos para cada uno de los dos cursos, observándose su similitud.

Figura 52. Clasificación en 3 clústers por Aspectos para el curso 2011

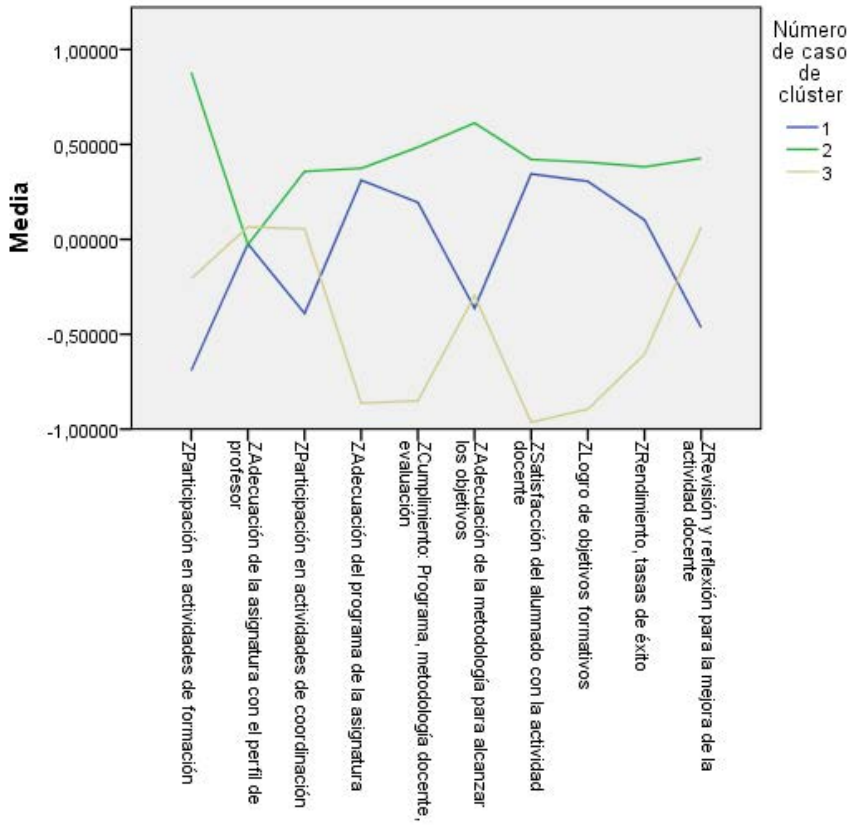
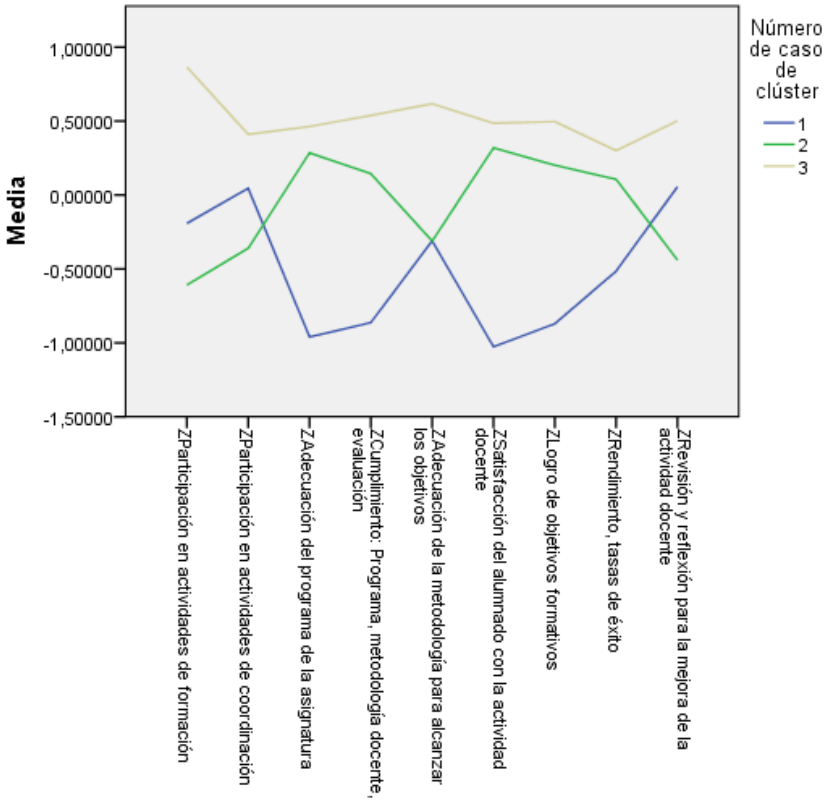


Figura 53. Clasificación en 3 clústers por Aspectos para el curso 2012.



Las medias estandarizadas de cada Aspecto en cada clúster para cada curso están recogidas en las Tablas 30 y 31

Tabla 30. Medias estandarizadas en los Aspectos por clúster para el curso 2011

Medias estandarizadas (2011-12)			
	Clúster		
	1	2	3
ZParticipación en actividades de formación	-,69125	,87926	-,20749
ZAdecuación de la asignatura con el perfil de profesor	-,02391	-,02826	,06569
ZParticipación en actividades de coordinación	-,39039	,35810	,05477
ZAdecuación del programa de la asignatura	,31125	,37417	-,86287
ZCumplimiento: Programa, metodología docente, evaluación	,19449	,48497	-,85108
ZAdecuación de la metodología para alcanzar los objetivos	-,36377	,61281	-,29560
ZSatisfacción del alumnado con la actividad docente	,34490	,42072	-,96374
Z Logro de objetivos formativos	,30507	,40614	-,89468
ZRendimiento, tasas de éxito	,10193	,38200	-,60478
ZRevisión y reflexión para la mejora de la actividad docente	-,46458	,42683	,06434

Tabla 31. Medias estandarizadas en los Aspectos por clúster para el curso 2012

Medias estandarizadas (2012-13)			
	Clúster		
	1	2	3
ZParticipación en actividades de formación	-,19205	-,60545	,87233
ZParticipación en actividades de coordinación	,03897	-,37779	,40988
ZAdecuación del programa de la asignatura	-,96070	,29714	,46497
ZCumplimiento: Programa, metodología docente, evaluación	-,85304	,15239	,54351
ZAdecuación de la metodología para alcanzar los objetivos	-,31287	-,29563	,61142
ZSatisfacción del alumnado con la actividad docente	-1,02141	,32089	,48852
ZLogro de objetivos formativos	-,87540	,21112	,49359
ZRendimiento, tasas de éxito	-,51511	,13006	,28361
ZRevisión y reflexión para la mejora de la actividad docente	,04396	-,45187	,49250

En cuanto al tamaño, los clústers resultantes están equilibrados en ambos cursos, como se aprecia en las Tablas 32 y 33.

Tabla 32. Número de casos por clúster clasificando por Aspectos de las Dimensiones para el curso 2011

Número de casos en cada clúster (2011-12)		
Clúster	**1**	783,000
	2	760,000
	3	612,000
Válido		2155,000
Perdidos		,000

Tabla 33. Número de casos por clúster clasificando por Aspectos de las Dimensiones para el curso 2012

Número de casos en cada clúster (2012-13)		
Clúster	**1**	620,000
	2	842,000
	3	734,000
Válido		2196,000
Perdidos		,000

Caracterización en función de las variables Antigüedad, Área de conocimiento y Categoría

Al realizar la caracterización de los clústers por el resto de las variables que vienen siendo objeto de análisis en nuestro estudio (Antigüedad, Categoría y Área de conocimiento) el contraste de independencia Chi cuadrado indica asociación significativa entre la pertenencia al clúster y la Antigüedad categorizada, la Categoría y el Área de conocimiento, aunque las medidas de asociación son bajas.

Las Tablas 34 y 35 dan cuenta de la asociación existente entre antigüedad categorizada y clúster para los cursos 2011-12 y 2012-13.

Tabla 34. Contraste de independencia pertenencia a un clúster- antigüedad categorizada. Curso 2011

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	49,727[a]	4	,000
Razón de verosimilitud	48,905	4	,000
Asociación lineal por lineal	41,859	1	,000
N de casos válidos	2155		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 177,49.

Tabla 35. Contraste de independencia pertenencia a un clúster- antigüedad categorizada. Curso 2012

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	76,521[a]	4	,000
Razón de verosimilitud	76,061	4	,000
Asociación lineal por lineal	6,929	1	,008
N de casos válidos	2243		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 154,24.

Las Tablas 36 y 37 recogen, para cada curso, los recuentos de casos de cada tramo de Antigüedad categorizada en cada clúster y los correspondientes recuentos esperados, y su comparación para cada clúster permite también comprobar la débil asociación encontrada entre pertenencia a cada uno de los clústers y Antigüedad categorizada en cada curso. Los gráficos de barras de las Figura 54 y 55 permiten a su vez visualizar gráficamente dicha asociación.

Tabla 36. Número de casos de cada tramo de Antigüedad categorizada en cada clúster: recuento y recuento esperado para el curso 2011

antigüedad categorizada						
			Número de caso de clúster			
			1	2	3	Total
antigüedad categorizada	<=5	Recuento	292	193	140	625
		Recuento esperado	227,1	220,4	177,5	625,0
	6-15	Recuento	271	305	222	798
		Recuento esperado	289,9	281,4	226,6	798,0
	>15	Recuento	220	262	250	732
		Recuento esperado	266,0	258,2	207,9	732,0
Total		Recuento	783	760	612	2155
		Recuento esperado	783,0	760,0	612,0	2155,0

Tabla 37. Número de casos de cada tramo de Antigüedad categorizada en cada clúster: recuento y recuento esperado para el curso 2012

antigüedad categorizada						
			Número de caso de clúster			Total
			1	2	3	
antigüedad categorizada	<=5	Recuento	102	282	155	539
		Recuento esperado	152,2	206,7	180,2	539,0
	6-15	Recuento	246	328	318	892
		Recuento esperado	251,8	342,0	298,1	892,0
	>15	Recuento	272	232	261	765
		Recuento esperado	216,0	293,3	255,7	765,0
Total		Recuento	620	842	734	2196
		Recuento esperado	620,0	842,0	734,0	2196,0

Figura 54. Número de casos de cada tramo de Antigüedad categorizada en cada clúster para el curso 2011

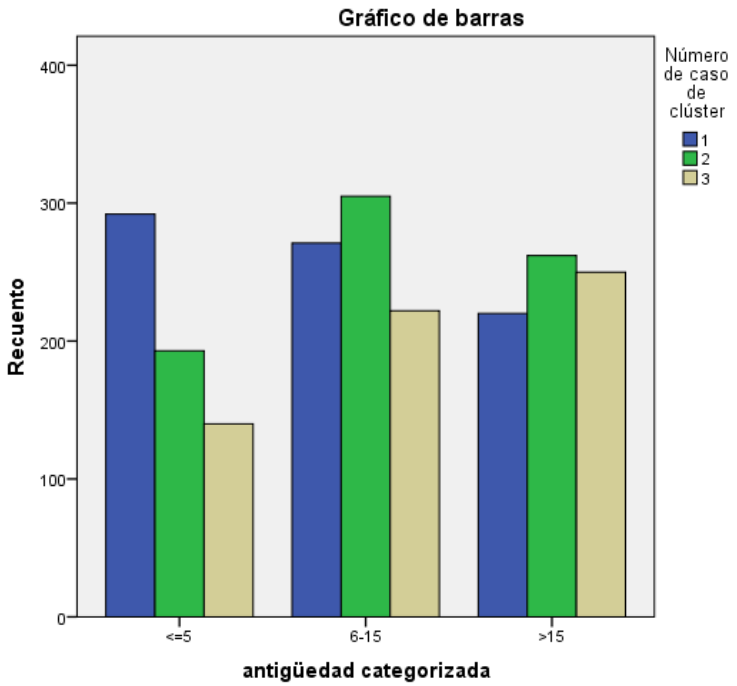
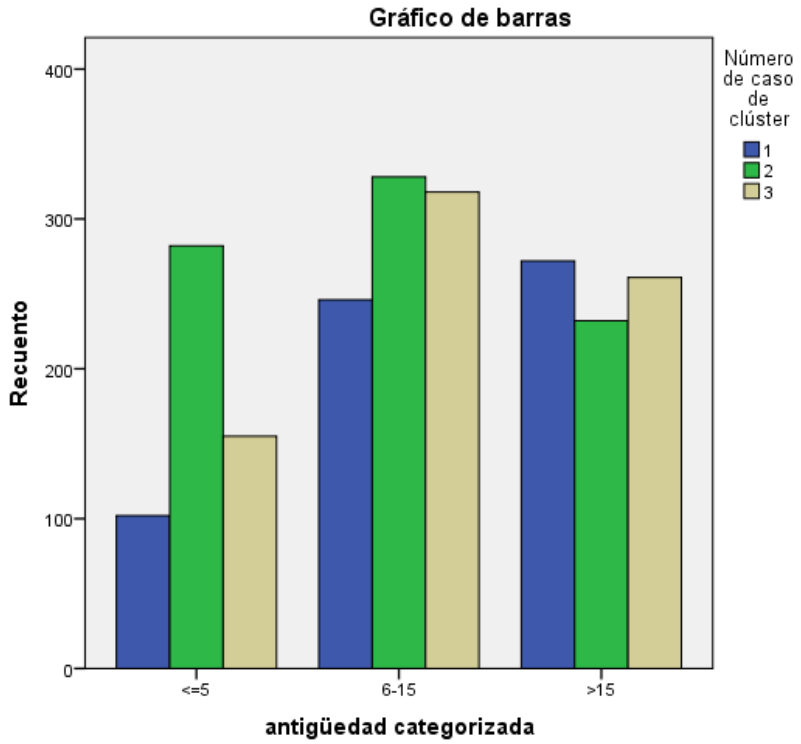


Figura 55. Número de casos de cada tramo de Antigüedad categorizada en cada clúster para el curso 2012



Respecto a la asociación entre clúster y Categoría, las Tablas 38 y 39 recogen los resultados del test de independencia para cada curso.

Tabla 38. Contraste de independencia pertenencia a un clúster- Categoría. Curso 2011

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	102,324[a]	20	,000
Razón de verosimi-litud	102,691	20	,000
Asociación lineal por lineal	20,597	1	,000
N de casos válidos	2155		

a. 1 casillas (3,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,26.

Tabla 39. Contraste de independencia pertenencia a un clúster- Categoría. Curso 2012

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	107,017[a]	20	,000
Razón de verosimilitud	108,449	20	,000
Asociación lineal por lineal	16,966	1	,000
N de casos válidos	2243		

a. 4 casillas (12,1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,93.

Las Tablas 40 y 41 recogen, para cada curso, los recuentos de casos de cada Categoría en cada clúster y los correspondientes recuentos esperados, y su comparación para cada clúster permite también explorar la débil asociación encontrada entre pertenencia a cada uno de los clústers y Categoría en ambos cursos. Los gráficos de barras de las Figura 56 y 57 permiten a su vez visualizar dicha asociación.

Tabla 40. Número de casos de cada Categoría en cada clúster: recuento y recuento esperado para el curso 2011

CATEGORIA						
			Número de caso de clúster			Total
			1	2	3	
CATEGORIA	Ayudante Doctor	Recuento	146	160	95	401
		Recuento esperado	145,7	141,4	113,9	401,0
	Asociado	Recuento	113	69	38	220
		Recuento esperado	79,9	77,6	62,5	220,0
	Ayudante	Recuento	7	8	3	18
		Recuento esperado	6,5	6,3	5,1	18,0
	Catedrático E.U.	Recuento	4	7	4	15
		Recuento esperado	5,5	5,3	4,3	15,0
	Catedrático Universidad	Recuento	56	27	33	116
		Recuento esperado	42,1	40,9	32,9	116,0
	Investigador	Recuento	18	4	10	32
		Recuento esperado	11,6	11,3	9,1	32,0
	Colaborador	Recuento	9	13	10	32
		Recuento esperado	11,6	11,3	9,1	32,0
	Contratado Doctor	Recuento	106	165	101	372
		Recuento esperado	135,2	131,2	105,6	372,0
	Titular E.U.	Recuento	10	18	23	51
		Recuento esperado	18,5	18,0	14,5	51,0
	Titular Universidad	Recuento	254	258	271	783
		Recuento esperado	284,5	276,1	222,4	783,0
	Titular Universidad Interino	Recuento	60	31	24	115
		Recuento esperado	41,8	40,6	32,7	115,0
Total		Recuento	783	760	612	2155
		Recuento esperado	783,0	760,0	612,0	2155,0

Tabla 41. Número de casos de cada Categoría en cada clúster: recuento y recuento esperado para el curso 2012

CATEGORIA						
			Número de caso de clúster			Total
			1	2	3	
CATEGORIA	Ayudante Doctor	Recuento	74	161	170	405
		Recuento esperado	114,3	155,3	135,4	405,0
	Asociado	Recuento	40	115	49	204
		Recuento esperado	57,6	78,2	68,2	204,0
	Ayudante	Recuento	3	6	5	14
		Recuento esperado	4,0	5,4	4,7	14,0
	Catedrático E.U.	Recuento	3	7	4	14
		Recuento esperado	4,0	5,4	4,7	14,0
	Catedrático Universidad	Recuento	35	35	21	91
		Recuento esperado	25,7	34,9	30,4	91,0
	Investigador	Recuento	10	12	2	24
		Recuento esperado	6,8	9,2	8,0	24,0
	Colaborador	Recuento	7	14	5	26
		Recuento esperado	7,3	10,0	8,7	26,0
	Contratado Doctor	Recuento	122	131	163	416
		Recuento esperado	117,4	159,5	139,0	416,0
	Titular E.U.	Recuento	14	16	22	52
		Recuento esperado	14,7	19,9	17,4	52,0
	Titular Universidad	Recuento	275	264	244	783
		Recuento esperado	221,1	300,2	261,7	783,0
	Titular Universidad Interino	Recuento	37	81	49	167
		Recuento esperado	47,1	64,0	55,8	167,0
Total		Recuento	620	842	734	2196
		Recuento esperado	620,0	842,0	734,0	2196,0

Figura 56. Número de casos de cada Categoría en cada clúster para el curso 2011

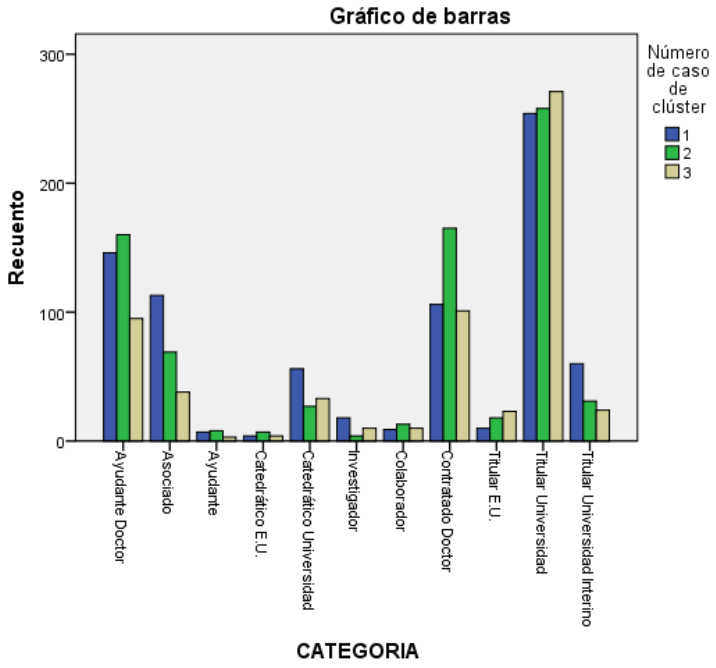
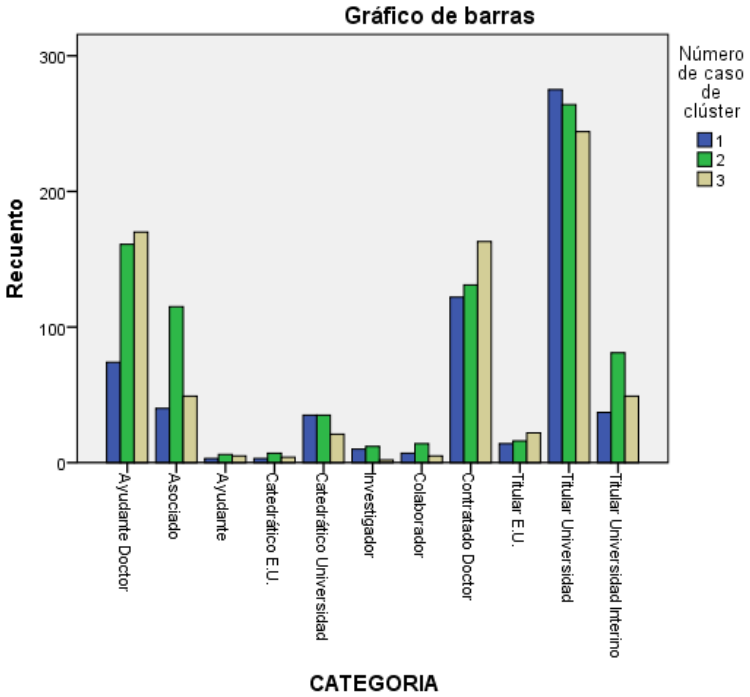


Figura 57. Número de casos de cada Categoría en cada clúster para el curso 2012



Las Tablas 42 y 43 reflejan el resultado del contraste de independencia pertenencia a un clúster- **Área de Conocimiento para los cursos 2011-12 y 2012-13.**

Tabla 42. Contraste de independencia pertenencia a un clúster- Área de Conocimiento. Curso 2011

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	89,718[a]	6	,000
Razón de verosimilitud	92,596	6	,000
Asociación lineal por lineal	,000	1	,997
N de casos válidos	2155		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 114,45.

Tabla 43. Contraste de independencia pertenencia a un clúster- Área de Conocimiento. Curso 2012

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	59,481[a]	8	,000
Razón de verosimilitud	60,394	8	,000
Asociación lineal por lineal	,675	1	,411
N de casos válidos	2243		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,18.

Por último, la asociación entre clúster y Área de Conocimiento para cada uno de los cursos se visualiza en las Tablas 44 y 45 y en los diagramas de barras de las Figuras 58 y 59, que para cada curso reflejan, respectivamente, los recuentos de ca-

sos de cada Área de conocimiento en cada clúster y los correspondientes recuentos esperados, y el número de casos de cada Área de conocimiento en cada clúster.

Tabla 44. Número de casos de cada Área de conocimiento en cada clúster: recuento y recuento esperado para el curso 2011

Centros agrupados por Áreas						
			Número de caso de clúster			Total
			1	2	3	
Centros agrupados por Áreas	Humanidades	Recuento	173	172	74	419
		Recuento esperado	152,2	147,8	119,0	419,0
	Ciencias	Recuento	154	122	174	450
		Recuento esperado	163,5	158,7	127,8	450,0
	Salud	Recuento	96	157	150	403
		Recuento esperado	146,4	142,1	114,4	403,0
	C. Sociales	Recuento	360	309	214	883
		Recuento esperado	320,8	311,4	250,8	883,0
Total		Recuento	783	760	612	2155
		Recuento esperado	783,0	760,0	612,0	2155,0

Tabla 45. Número de casos de cada Área de conocimiento en cada clúster: recuento y recuento esperado para el curso 2012

Centros agrupados por Áreas						
			Número de caso de clúster			
			1	2	3	Total
Centros agrupados por Áreas	Humanidades	Recuento	96	188	186	470
		Recuento esperado	132,7	180,2	157,1	470,0
	Ciencias	Recuento	179	203	137	519
		Recuento esperado	146,5	199,0	173,5	519,0
	Salud	Recuento	140	119	142	401
		Recuento esperado	113,2	153,8	134,0	401,0
	C. Sociales	Recuento	205	332	269	806
		Recuento esperado	227,6	309,0	269,4	806,0
Total		Recuento	620	842	734	2196
		Recuento esperado	620,0	842,0	734,0	2196,0

Figura 58. Número de casos de cada Área de conocimiento en cada clúster para el curso 2011

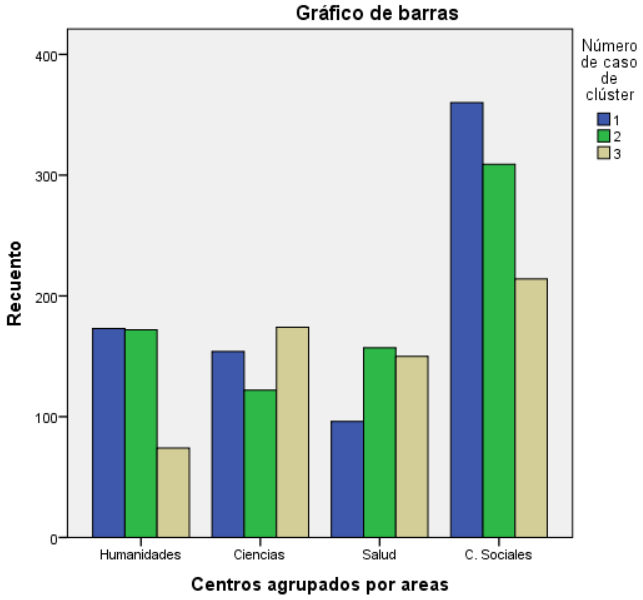
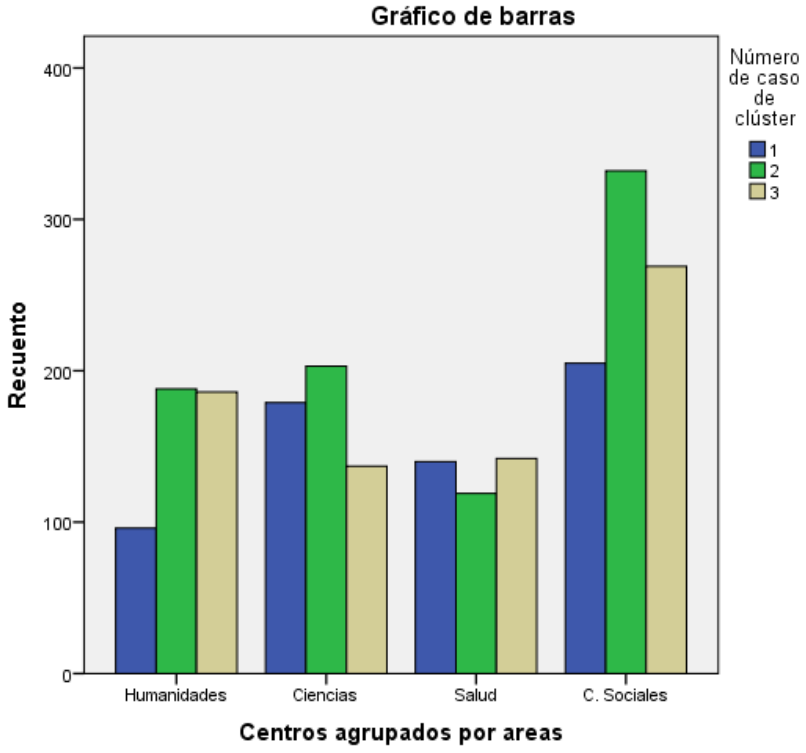


Figura 59. Número de casos de cada Área de conocimiento en cada clúster para el curso 2012



Además de lo ya indicado en el análisis de caracterización de los clústers por el resto de variables, se puede destacar lo siguiente:

- En los dos cursos el tramo de antigüedad de entre 6 y 15 años es la que resulta en el mejor grupo con un recuento mayor del esperado, la categoría de mayor antigüedad presenta un recuento mayor de lo esperado en el peor grupo y la categoría de menor antigüedad en el grupo intermedio.

- En cuanto a la Categoría, destacan en los mejores clústers Ayudante Doctor y Contratado Doctor

- En cuanto al Área de Conocimiento, destaca Humanidades en los mejores clústers y Ciencias en los peores.

4.1.3.2.2 Clasificación basada en los Aspectos de las Dimensiones para el curso 2013-14

Los ajustes en la estructura de Aspectos e ítems que conforman las diferentes Dimensiones de la Puntuación provocaron una variación en los perfiles de los grupos, pero en general la situación se mantiene estable.

Cabe reseñar que para el estudio de clasificación del curso 2013-14 recuperamos el Aspecto *Cumplimento formal*. En los dos cursos precedentes este Aspecto contemplaba solo el cumplimiento de plazos en la entrega de actas y su inclusión distorsionaba el análisis, como ya se comentó. Sin embargo, en el curso que nos ocupa el Aspecto *Cumplimiento forma*l integra otras cuestiones relativas al Cumplimiento: además del citado cumplimiento con los plazos de entrega de actas, integra el cumplimiento con el programa de la asignatura, cumplimiento con los horarios de clase establecidos, cumplimiento con los horarios de tutorías establecidos y cumplimiento con el sistema de evaluación sobre el que el profesor informó. Además, el peso del Aspecto *Cumplimiento formal* en la Puntuación global en los cursos 2011-12 y 2012-13 era de un 4% y su peso en la Dimensión Desarrollo de un 13%, mientras que el Aspecto compuesto redefinido en el curso 2013-14 supone un 20% de la puntuación global y su peso en la Dimensión Desarrollo es de casi un 50%.

Las variables que se tuvieron en cuenta para realizar el estudio de clasificación por Aspectos de las Dimensiones en el curso 2013-14 fueron las siguientes:

Tabla 46. Aspectos incluidos en el estudio de clasificación relacionados por Dimensión. Curso 2013

ASPECTO	DIMENSIÓN
Información	PLANIFICACIÓN
Participación en actividades de coordinación	
*Organización de la asignatura**	
Cumplimiento formal	DESARROLLO
Adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos	
Calidad docente	
Satisfacción del alumnado con la actividad docente	RESULTADOS
Rendimiento	
Revisión y reflexión para la mejora de la actividad docente	

Como resultado del estudio de clasificación para el curso 2013-14 se generan, como en los casos anteriores, tres clústers mejor diferenciados que en los cursos anteriores y con diferencias de nivel más profundas.

El grupo mejor es el clúster 3, identificado en el gráfico con el color amarillo, que presenta mejores puntuaciones que los otros dos en todos los Aspectos excepto el de *Participación en actividades de coordinación*, para el que tiene una calificación ligeramente inferior a la del grupo intermedio. Los peores resultados relativos dentro de este grupo corresponden a los Aspectos de *Participación en actividades de coordinación y Revisión* y *Reflexión para la mejora de la actividad docente*, aunque en el caso de este último sus resultados son también mejores que los de los otros dos grupos. Los mejores resultados de este clúster se registran para los Aspectos *Satisfacción del alumnado con la actividad docente, Rendimiento, Calidad docente, Organización de la asignatura e Información.*

Excepto el Aspecto de *Información* (Dimensión Planificación), el resto de Aspectos en los que las puntuaciones de este grupo son relativamente más altas, se relacionan con la percepción del alumno sobre la actividad del profesor: los Aspectos *Satisfacción del alumnado con la actividad docente* (Dimensión Resultados), *Calidad docente* (Dimensión Desarrollo) y *Organización de la asignatura* (Dimensión Planificación) se construyen utilizando únicamente puntuaciones de los estudiantes, y el Aspecto *Rendimiento* (Dimensión Resultados), si bien tiene una parte relacionada con indicadores de rendimiento objetivos extraídos de los datos de GEA, también contiene una parte correspondiente a la opinión de los estudiantes. Por último, resulta llamativo que este clúster presenta un perfil opuesto al del grupo peor para la mayoría de los Aspectos.

El grupo intermedio sería el clúster 2, identificado en el gráfico con el color verde. Como vemos en el gráfico de la Figura 60, sus puntuaciones en todos los Aspectos están por encima de las obtenidas por el peor grupo, y no exhibe un perfil opuesto con este en ningún Aspecto, como ocurría para algunos de ellos en los cursos precedentes. Cabe destacar que el clúster intermedio tiene todas sus variables aproximadamente en la media.

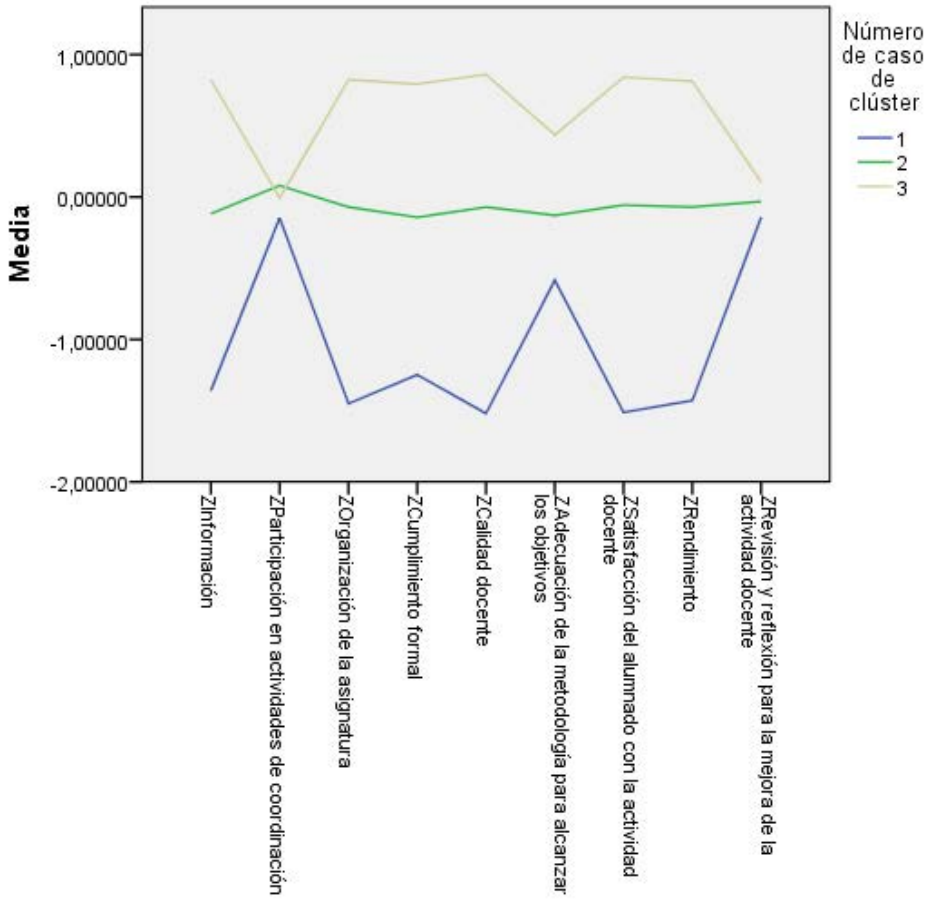
El grupo con peores resultados es el clúster 1, identificado en el gráfico con el color azul. Las puntuaciones de este grupo están por debajo de las obtenidas por los dos restantes en todos los Aspectos, con una considerable diferencia de nivel respecto al mejor clúster, excepto para los Aspectos *Participación en actividades de coordinación* y *Revisión y reflexión para la mejora de la actividad docente*. El comportamiento de los tres clústers es bastante similar respecto a estos dos Aspectos, con valores cercanos a la media, aunque en cualquier caso el grupo 1 también se sitúa por debajo de los valores obtenidos por los otros dos. Al contrario de lo que ocurría en el clúster 3, el mejor de los grupos, el grupo 1 es significativamente peor en los Aspectos relacionados con la percepción de los estudiantes (*Satisfacción del alumnado con la actividad de la docente, Calidad docente, Organización de la asignatura, Rendimiento*) y en el de *Información*.

La Tabla 47 recoge las medias estandarizadas para cada Aspecto y cada clúster para el curso 2013-14 y la Figura 60 muestra los perfiles de los tres clústers basados en los Aspectos de las Dimensiones generados para el mismo curso.

Tabla 47 Medias estandarizadas en los Aspectos por clúster para el curso 2013

Medias estandarizadas			
	Clúster		
	1	2	3
Z Información	-1,35995	-,11671	,82460
Z Participación en actividades de coordinación	-,14660	,08004	-,00650
Z Organización de la asignatura	-1,45037	-,07015	,82348
Z Cumplimiento formal	-1,24797	-,14232	,79296
Z Calidad docente	-1,51975	-,07120	,86051
Z Adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos	-,58486	-,12919	,43598
Z Satisfacción del alumnado con la actividad docente	-1,51174	-,05662	,84134
Z Rendimiento	-1,42881	-,06998	,81214
Z Revisión y reflexión para la mejora de la actividad docente	-,14149	-,03144	,10566

Figura 60. Clasificación en 3 clústers por Aspectos de Dimensiones para el curso 2013.



Respecto al tamaño de los clústers, el grupo menos numeroso es el grupo 1, el grupo peor, con la mitad de registros que los dos restantes. Los tamaños de los clústers 2 y 3 están bastante equilibrados, siendo el número de casos del clúster 2 (intermedio) ligeramente superior al del mejor (clúster 3). La Tabla 48 ofrece el número de casos en cada clúster.

Tabla 48. Número de casos por clúster clasificando por Aspectos de las Dimensiones para el curso 2013

Número de casos en cada clúster 2013-14		
Clúster	**1**	578,000
	2	1146,000
	3	1101,000

Caracterización en función de las variables Antigüedad, Área de conocimiento y Categoría

Realizada la prueba chi cuadrado, su resultado indica asociación entre pertenencia al clúster y las variables Categoría y Área de conocimiento, aunque en todos los casos la asociación es muy débil por lo que es recomendable la prudencia a la hora de extraer conclusiones. Sin embargo, no existe asociación entre pertenencia al clúster y antigüedad. En cualquier caso, las asociaciones apuntadas serán objeto de seguimiento en trabajos posteriores, con series temporales más amplias.

La Tabla 49 muestra la no dependencia de la pertenencia a un determinado clúster y la antigüedad categorizada para el curso 2013-14.

Tabla 49. Contraste de independencia pertenencia a un clúster- antigüedad categorizada. Curso 2013

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	8,824[a]	4	,066
Razón de verosimilitud	8,794	4	,066
Asociación lineal por lineal	7,763	1	,005
N de casos válidos	2907		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 119,95.

Respecto a la asociación entre clúster y Categoría, la Tabla 50 recoge el resultado del contraste de independencia Pertenencia a un clúster – Categoría para el curso 2013-14, que indica asociación significativa.

Tabla 50. Contraste de independencia pertenencia a un clúster – Categoría. Curso 2013

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	43,614[a]	20	,002
Razón de verosimilitud	45,213	20	,001
Asociación lineal por lineal	10,083	1	,001
N de casos válidos	2907		

a. 4 casillas (12,1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,61.

Las Tablas 51a y 51b recogen los recuentos de casos de cada Categoría en cada clúster y los correspondientes recuentos esperados, y su comparación para cada clúster permite también comprobar la débil asociación encontrada entre pertenencia a cada uno de los clústers y Categoría. El gráfico de barras de la Figura 61 permite a su vez visualizar gráficamente dicha asociación.

Figura 61. Número de casos de cada Categoría en cada clúster para el curso 2013

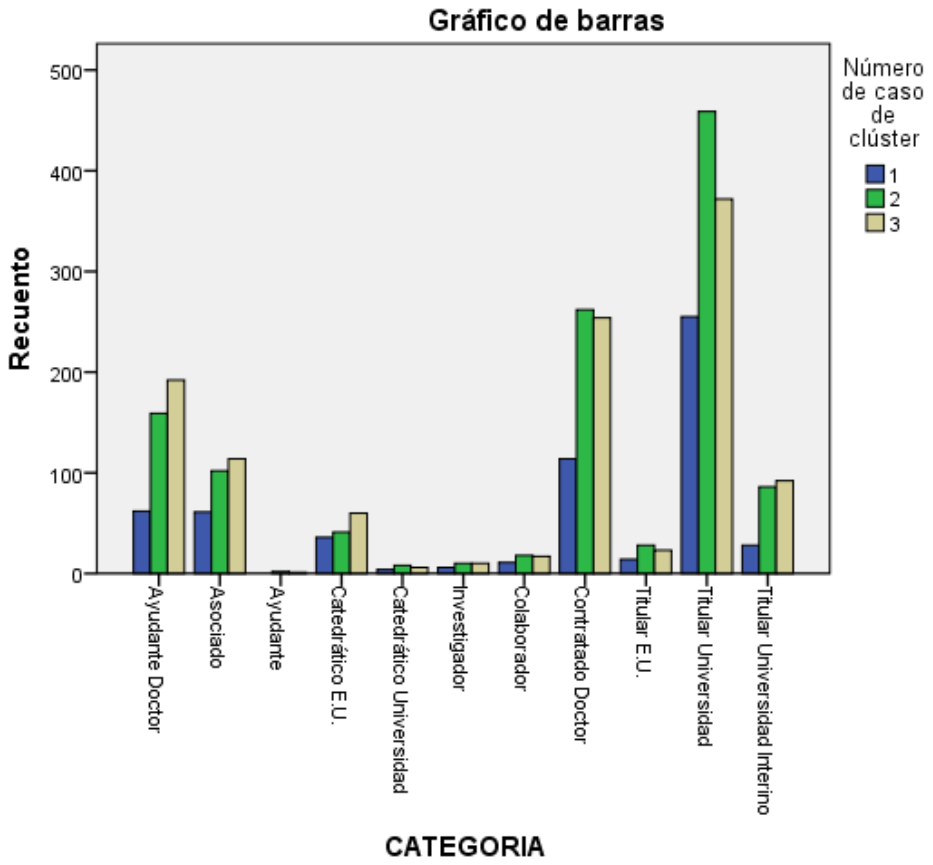


Tabla 51a. Número de casos de cada Categoría en cada clúster: recuento y recuento esperado para el curso 2013

CATEGORIA					
			número de casos de clúster		
			1	2	3
CATEGORIA	Ayudante Doctor	Recuento	62	159	192
		Recuento esperado	84,0	166,9	162,1
	Asociado	Recuento	61	102	114
		Recuento esperado	56,3	112,0	108,7
	Ayudante	Recuento	0	2	1
		Recuento esperado	,6	1,2	1,2
	Catedrático E.U.	Recuento	36	41	60
		Recuento esperado	27,9	55,4	53,8
	Catedrático Universidad	Recuento	4	8	6
		Recuento esperado	3,7	7,3	7,1
	Investigador	Recuento	6	10	10
		Recuento esperado	5,3	10,5	10,2
	Colaborador	Recuento	11	18	17
		Recuento esperado	9,4	18,6	18,1

Tabla 51b: Número de casos de cada Categoría en cada clúster: recuento y recuento esperado para el curso 2013

CATEGORIA					
			Número de casos de clúster		
			1	2	3
CATEGORÍA	Contratado Doctor	Recuento	114	262	254
		Recuento esperado	128,1	254,6	247,3
	Titular E.U.	Recuento	14	28	23
		Recuento esperado	13,2	26,3	25,5
	Titular Universidad	Recuento	255	459	372
		Recuento esperado	220,8	439,0	426,3
	Titular Universidad Interino	Recuento	28	86	92
		Recuento esperado	41,9	83,3	80,9
Total		Recuento	591	1175	1141
		Recuento esperado	591,0	1175,0	1141,0

El contraste de independencia entre pertenencia a un clúster y Área de conocimiento, cuyo resultado se ofrece en la Tabla 52, indica asociación significativa entre clúster y área de conocimiento para el curso 2013-14.

Tabla 52. Contraste de independencia pertenencia a un clúster- Área de conocimiento. Curso 2013

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	62,454[a]	8	,000
Razón de verosimilitud	62,524	8	,000
Asociación lineal por lineal	6,397	1	,011
N de casos válidos	2907		

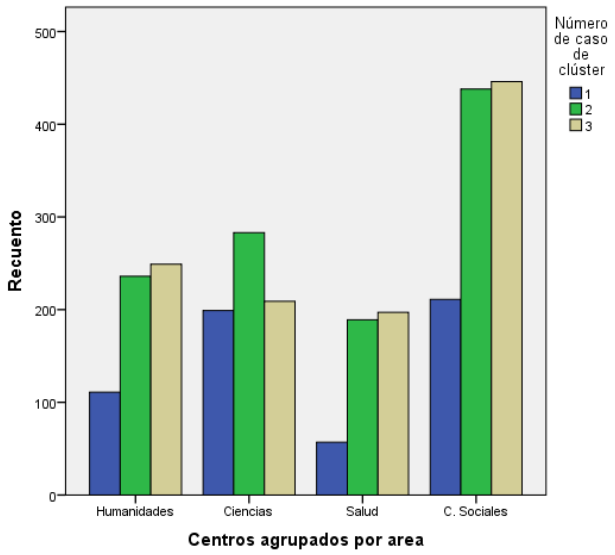
a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 16,67.

Para visualizar ahora la asociación entre pertenencia a un clúster y Área de conocimiento, utilizamos la tabla 53 y la Figura 62.

Tabla 53. Número de casos de cada Área de conocimiento en cada clúster: recuento y recuento esperado para el curso 2013

Centros agrupados por Área						
			Número de caso de clúster			Total
			1	2	3	
Centros agrupados por Área	Humanidades	Recuento	111	236	249	596
		Recuento esperado	121,9	241,8	232,3	596,0
	Ciencias	Recuento	199	283	209	691
		Recuento esperado	141,4	280,3	269,3	691,0
	Salud	Recuento	57	189	197	443
		Recuento esperado	90,6	179,7	172,7	443,0
	C. Sociales	Recuento	211	438	446	1095
		Recuento esperado	224,0	444,2	426,8	1095,0
Total		Recuento	578	1146	1101	2825
		Recuento esperado	578,0	1146,0	1101,0	2825,0

Figura 62. Número de casos de cada Área de conocimiento en cada clúster para el curso 2013



Uno de los resultados más notables es la presencia de más grupos de los esperados del área de Ciencias en el clúster con peores valores, y de menos de los esperados en el clúster con mejores valores, lo que de nuevo confirma resultados obtenidos anteriormente.

La debilidad de la asociación entre pertenencia al clúster y el resto de variables que indican las medidas correspondientes, permite concluir también en el análisis por Aspectos que los mejores resultados de los profesores se explican fundamentalmente por las características individuales de cada profesor en el desarrollo de su labor docente.

De cualquier modo, en próximos trabajos, con series temporales más amplias, mayor participación de profesores y con un menor sesgo motivado por el carácter voluntario de la evaluación, deberán revisarse estas asociaciones y en general los resultados obtenidos.

4.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES EN DOCENTIA EN EL CURSO 2013-14

Como explicamos al inicio de esta sección, hemos realizado dos análisis en relación con la encuesta dirigida a los estudiantes e integrada en el sistema de evaluación de la actividad docente DOCENTIA. Por una parte, hemos realizado el análisis de fiabilidad del cuestionario y, por otra, hemos realizado un análisis factorial exploratorio utilizando las respuestas de los estudiantes en el curso 2013-14. A continuación daremos cuenta de los resultados obtenidos en ambos estudios.

Como ya se ha indicado, el cuestionario aplicado ha sufrido cambios durante los cursos considerados, 2011-12, 2012-13 y 2013-14, por lo que nuestro análisis se circunscribirá a uno de los cursos al ser imposible la comparación interanual. El curso elegido es el 2013-14, lo que supone utilizar la información disponible más actualizada.

4.2.1 El cuestionario

Antes de realizar el análisis de los resultados, se incluyen a continuación los ítems del cuestionario utilizado en el curso 2013-14.

El cuestionario contiene una serie de variables de caracterización del estudiante que son las siguientes:

DATOS DEL ESTUDIANTE

Edad: (Desplegable con números desde 18 a 99)

Sexo: Hombre Mujer

¿Desarrolla algún tipo de actividad remunerada? *Si No*

Los campos Sexo, Edad y ¿Desarrolla algún …., solamente aparecerán la primera vez que el alumno rellena la encuesta.

Número aproximado de horas semanales que dedica a preparar esta asignatura fuera de clase:

Menos de 1 Entre 1 y 4 Entre 5 y 7 Entre 8 y 10 Más de 10

Su asistencia a clase en esta asignatura es:

Menos de 20% 20 a 39% 40 a 59% 60 a 79% 80% o más

Su asistencia a las tutorías de esta asignatura con este/a profesor/a es:

Ninguna vez 1 vez 2-3 veces Más de 3 veces

El/la Profesor/a imparte en este grupo: Teoría y práctica

Teoría

Práctica

Para medir y conocer la opinión y el grado de satisfacción del estudiante con diferentes aspectos de la labor docente del profesor se construye una escala de Likert de 1 a 5 compuesta por los siguientes18 ítems contenidos en la tabla 54:

Tabla 54: Ítems del cuestionario de estudiantes de DOCENTIA para el curso 2013

1. El/La profesor/a informa de manera clara sobre los objetivos de la asignatura	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2. El/La profesor/a informa de manera clara sobre el sistema de evaluación.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3. El/La profesor/a informa de manera clara sobre las actividades docentes: trabajos, seminarios, visitas, trabajos de campo, laboratorios, etc.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4. La bibliografía recomendada es útil para cursar la asignatura.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5. El/La profesor/a organiza y estructura bien las clases.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6. El/La profesor/a utiliza el Campus Virtual como herramienta de aprendizaje.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7. El/La profesor/a explica de forma clara y comprensible.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8. El sistema de evaluación permite al estudiante reflejar los conocimientos y competencias adquiridas.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9. El/La profesor/a cumple con el programa de la asignatura.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10. El/La profesor/a cumple con los horarios de clase establecidos.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11. El/La profesor/a cumple con el sistema de tutorías.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12. El/La profesor/a cumple con el sistema de evaluación sobre el que ha informado.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13. El/La profesor/a se muestra accesible con los estudiantes.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14. El/La profesor/a mantiene un trato correcto con los estudiantes.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15. El/La profesor/a despierta mi interés por la asignatura.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16. La labor docente de este profesor/a me ha ayudado a adquirir conocimientos y competencias.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17. En mi opinión es un buen profesor/a	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18. Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor/a.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Estos ítems son utilizados para construir las Dimensiones que componen la Puntuación global del profesor evaluado. Los Aspectos que componen las Dimensiones están constituidos en unas ocasiones únicamente por ítems del cuestionario de estudiantes, y en otras por una combinación de ítems del cuestionario de estudiantes y otra información, obtenida del autoinforme del profesor, y/o del informe del departa-

mento y/o del Centro, o del sistema de Gestión Académica GEA.

Los ítems del cuestionario de estudiantes se relacionan con todas las Dimensiones (Planificación, Desarrollo y Resultados), de forma que la opinión de los estudiantes está siendo tenida en cuenta a la hora de evaluar todas las facetas de la labor docente del profesorado.

Los ítems 1 a 4 forman parte del Aspecto *Información,* y el ítem 5 conforma el aspecto *Organización de la asignatura*. Estos dos aspectos están incorporados en la Dimensión Planificación.

Los ítems 9, 10, 11 y 12 forman parte del Aspecto *Cumplimiento formal*, los ítems 6 y 8 se integran en el aspecto *Adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos*, mientras que los ítems 7, 15 y 17 conforman el aspecto *Calidad docente*. Estos tres Aspectos forman la Dimensión Desarrollo.

Por último, los ítems 13, 14, 15, 17 y 18 conforman el Aspecto *Satisfacción del alumnado con la labor docente del/la profesor/a*, y el ítem 16 forma parte del Aspecto *Rendimiento*. Ambos Aspectos forman parte de la Dimensión Resultados.

Como se puede observar, los ítems 15 y 17 están incluidos en dos Dimensiones.

4.2.2 Análisis descriptivo de los resultados de la encuesta de estu diantes curso 2013-14

Antes de exponer los resultados del análisis de fiabilidad y del análisis factorial, cabe realizar una descripción somera de las respuestas al cuestionario de estudiantes en el curso 2013-14.

En general, la valoración de los alumnos es muy alta ya que, en una escala de 1 a 5, no hay ninguna pregunta con media inferior a 3,8 y la gran mayoría de las preguntas tienen media superior a 4. Además, la dispersión es muy baja, situándose

todas las desviaciones típicas por debajo de 1,2. Esto indica una alta homogeneidad en las respuestas y por tanto, de forma generalizada, una buena percepción de la labor docente de los profesores por parte de los alumnos.

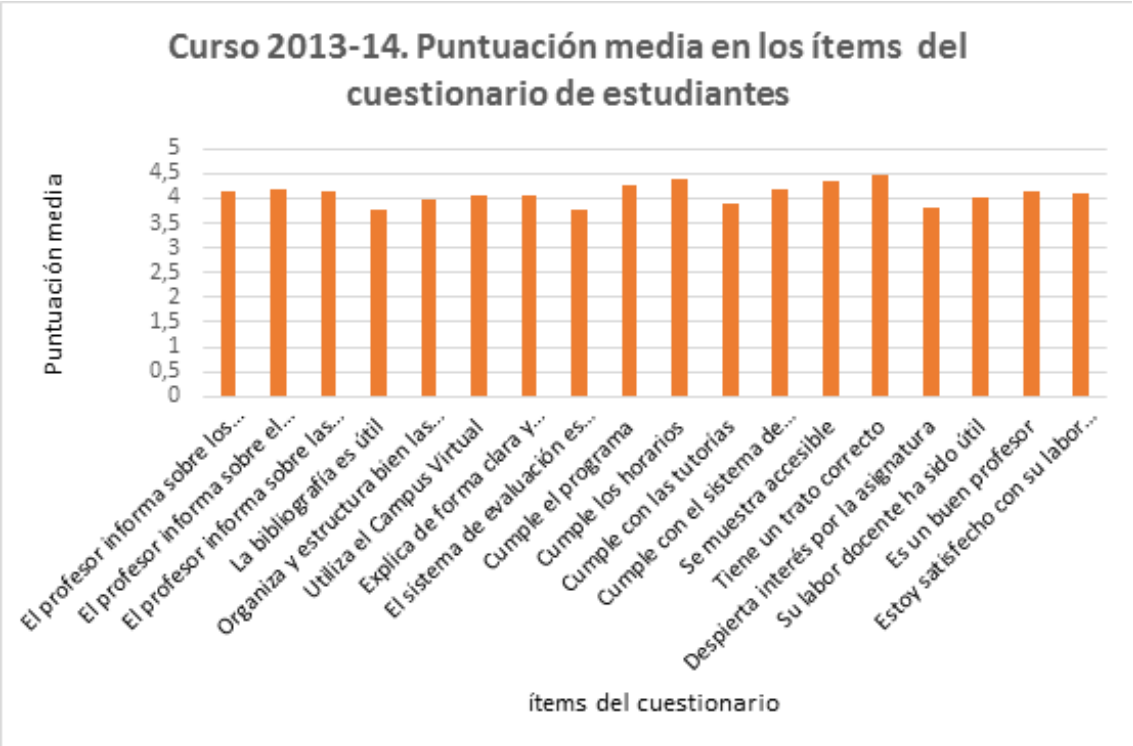
En la Tabla 55 se recogen las puntuaciones medias y sus desviaciones estándar para los 18 ítems del cuestionario.

Tabla 55: Medidas de resumen de las respuestas a los Ítems del cuestionario de estudiantes de DOCENTIA para el curso 2013

	Media	Desviación estándar
El profesor informa sobre los objetivos	4,16	,991
El profesor informa sobre el sistema de evaluación	4,19	,977
El profesor informa sobre las actividades docentes	4,16	,974
La bibliografía es útil	3,78	1,017
Organiza y estructura bien las clases	3,99	1,117
Utiliza el Campus Virtual	4,04	1,145
Explica de forma clara y comprensible	4,04	1,131
El sistema de evaluación es adecuado	3,79	1,069
Cumple el programa	4,27	,861
Cumple los horarios	4,40	,878
Cumple con las tutorías	3,88	,924
Cumple con el sistema de evaluación	4,18	,885
Se muestra accesible	4,36	,927
Tiene un trato correcto	4,46	,874
Despierta interés por la asignatura	3,82	1,228
Su labor docente ha sido útil	4,03	1,073
Es un buen profesor	4,16	1,069
Estoy satisfecho con su labor docente.	4,09	1,109

El gráfico de barras de La Figura 63 permite visualizar estos resultados.

Figura 63. Puntuaciones medias en los ítems del cuestionario de estudiantes para el curso 2013



Como se aprecia en la Tabla 55 y en la Figura 63, las puntuaciones medias son bastante altas para todos los ítems. Los que obtuvieron peores puntuaciones fueron los de *La bibliografía es útil, El sistema de evaluación es adecuado, Despierta interés por la asignatura y Cumple con las tutorías.* Para estos ítems la puntuación media se situó por debajo de 4. En el extremo contrario se encuentran los ítems *Tiene un trato correcto, Cumple los horarios* y *Se muestra accesible*, cuyas puntuaciones medias se situaron por encima de 4,36.

A continuación se exponen los resultados del análisis de fiabilidad y del análisis factorial.

4.2.3 Análisis de fiabilidad

Vamos a utilizar como medida de fiabilidad el Alfa de Cronbach. Como ya indicamos en apartado de Metodología, el valor máximo del Alfa de Cronbach es 1 y valores superiores a 0,7 indican una buena fiabilidad.

Se han analizado las respuestas directas de los alumnos al cuestionario DOCENTIA en el curso 2013-14. Se consideraron las 18 preguntas relacionadas con la evaluación del profesor. Se obtuvieron 50817 respuestas y el valor del alfa de Cronbach obtenido, 0,952, indica una muy buena fiabilidad. La Tabla 56 recoge el valor del Alfa de Cronbach.

Tabla 56 Fiabilidad del cuestionario de estudiantes curso 2013: Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
,952	18

4.2.4 Análisis factorial exploratorio

Se ha realizado un análisis factorial exploratorio con el objetivo de detectar o identificar los posibles factores o dimensiones latentes que determinan las respuestas de los alumnos a las 18 preguntas del cuestionario del curso 2013-14.

Las pruebas de adecuación del análisis factorial a los datos muestran una adecuación óptima. La prueba de esfericidad de Bartlett concluye que la matriz de correlaciones es significativa y la medida KMO toma valor 0,966 de un máximo de 1. Los resultados de las pruebas de adecuación se muestran en la Tabla 57.

Tabla 57 Pruebas de adecuación del análisis factorial a los datos. Curso 2013

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,966
Prueba de esfericidad de Bartlett	**Aprox. Chi-cuadrado**	556311,787
	Gl	153
	Sig.	,000

Las tablas 58, 58a, 58b, 58c y 59, 59a, 59b y 59c ofrecen, respectivamente, las matrices y correlaciones entre variables de Pearson y Spearman, que muestran la significatividad de la matriz de correlaciones y las correlaciones entre parejas de variables.

Tabla 58 Matriz de Correlaciones de Pearson

Tabla 58 Matriz de Correlaciones de Pearson

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17r	18
1	Correlación de Pearson	1																	
	N	50428																	
2	Correlación de Pearson	,662	1																
	Sig. (bilateral)	,000																	
	N	49594	49854																
3	Correlación de Pearson	,640	,615	1															
	Sig. (bilateral)	,000	,000																
	N	49795	49235	50117															
4	Correlación de Pearson	,448	,392	,422	1														
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000															
	N	49481	48963	49198	49791														
5	Correlación de Pearson	,660	,519	,560	,451	1													
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000														
	N	49349	48806	49060	48755	49659													
6	Correlación de Pearson	,365	,348	,362	,299	,364	1												
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000													
	N	49269	48720	48991	48700	48598	49576												
7	Correlación de Pearson	,674	,513	,553	,424	,740	,325	1											
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000												
	N	49339	48797	49050	48750	48642	48591	49655											
8	Correlación de Pearson	,557	,512	,498	,453	,552	,318	,569	1										
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000											
	N	49500	48960	49217	48920	48791	48729	48831	49823										
9	Correlación de Pearson	,572	,505	,512	,404	,610	,352	,539	,505	1									
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000										
	N	49058	48523	48775	48504	48376	48327	48366	48558	49375									
10	Correlación de Pearson	,439	,408	,432	,314	,488	,295	,434	,374	,517	1								
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000									
	N	49023	48499	48747	48442	48347	48279	48342	48528	48144	49339								
11	Correlación de Pearson	,367	,362	,380	,368	,344	,294	,331	,359	,371	,370	1							
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000								
	N	48844	48305	48565	48318	48156	48089	48156	48326	47928	47933	49154							
12	Correlación de Pearson	,565	,657	,538	,407	,503	,349	,483	,539	,550	,440	,450	1						
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000							
	N	49291	48761	49013	48733	48595	48506	48578	48784	48335	48312	48217	49609						
13	Correlación de Pearson	,571	,507	,536	,389	,553	,340	,600	,504	,484	,453	,425	,526	1					
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000						
	N	49116	48582	48849	48545	48412	48340	48409	48585	48202	48155	47967	48459	49435					
14	Correlación de Pearson	,537	,482	,504	,361	,528	,313	,572	,464	,476	,450	,359	,497	,752	1				
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
	N	49245	48701	48954	48652	48527	48469	48533	48712	48280	48289	48077	48540	48422	49562				
15	Correlación de Pearson	,633	,498	,538	,464	,677	,316	,749	,591	,504	,413	,350	,483	,619	,583	1			
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
	N	49580	49026	49279	48979	48862	48794	48863	49018	48593	48564	48377	48846	48684	48844	49905			
16	Correlación de Pearson	,661	,522	,562	,479	,696	,349	,750	,628	,556	,442	,365	,521	,608	,580	,815	1		
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
	N	50016	49456	49726	49403	49277	49199	49275	49442	49003	48974	48802	49246	49089	49204	49548	50351		
17	Correlación de Pearson	,696	,561	,594	,452	,740	,361	,803	,601	,573	,478	,371	,541	,690	,674	,796	,809	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
	N	50086	49522	49784	49462	49332	49256	49332	49498	49063	49028	48842	49297	49134	49266	49601	50049	50421	
18	Correlación de Pearson	,704	,571	,603	,460	,753	,369	,803	,624	,590	,483	,374	,555	,680	,656	,805	,819	,912	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	50276	49710	49971	49649	49514	49438	49513	49681	49238	49203	49018	49473	49298	49426	49771	50220	50298	50617

Tabla 58a Correlaciones de Pearson

		El profesor informa sobre los objetivos	El profesor informa sobre el sistema de evaluación	El profesor informa sobre las actividades docentes	La bibliografía es útil	Organiza y estructura bien las clases	Utiliza el Campus Virtual
El profesor informa sobre los objetivos	Correlación de Pearson	1	,662**	,640**	,448**	,660**	,365**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	50428	49594	49795	49481	49349	49269
El profesor informa sobre el sistema de evaluación	Correlación de Pearson	,662**	1	,615**	,392**	,519**	,348**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	49594	49854	49235	48963	48806	48720
El profesor informa sobre las actividades docentes	Correlación de Pearson	,640**	,615**	1	,422**	,560**	,362**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	49795	49235	50117	49198	49060	48991
La bibliografía es útil	Correlación de Pearson	,448**	,392**	,422**	1	,451**	,299**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	49481	48963	49198	49791	48755	48700
Organiza y estructura bien las clases	Correlación de Pearson	,660**	,519**	,560**	,451**	1	,364**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	49349	48806	49060	48755	49659	48598
Utiliza el Campus Virtual	Correlación de Pearson	,365**	,348**	,362**	,299**	,364**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	49269	48720	48991	48700	48598	49576
Explica de forma clara y comprensible	Correlación de Pearson	,674**	,513**	,553**	,424**	,740**	,325**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49339	48797	49050	48750	48642	48591
El sistema de evaluación es adecuado	Correlación de Pearson	,557**	,512**	,498**	,453**	,552**	,318**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49500	48960	49217	48920	48791	48729
Cumple el programa	Correlación de Pearson	,572**	,505**	,512**	,404**	,610**	,352**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49058	48523	48775	48504	48376	48327
Cumple los horarios	Correlación de Pearson	,439**	,408**	,432**	,314**	,488**	,295**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49023	48499	48747	48442	48347	48279
Cumple con las tutorías	Correlación de Pearson	,367**	,362**	,380**	,368**	,344**	,294**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48844	48305	48565	48318	48156	48089
Cumple con el sistema de evaluación	Correlación de Pearson	,565**	,657**	,538**	,407**	,503**	,349**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49291	48761	49013	48733	48595	48506
Se muestra accesible	Correlación de Pearson	,571**	,507**	,536**	,389**	,553**	,340**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49116	48582	48849	48545	48412	48340

Tabla 58a Correlaciones de Pearson (cont)

Tabla 58a. Correlaciones Pearson							
		El profesor informa sobre los objetivos	**El profesor informa sobre el sistema de evaluación**	**El profesor informa sobre las actividades docentes**	**La bibliografía es útil**	**Organiza y estructura bien las clases**	**Utiliza el Campus Virtual**
Tiene un trato correcto	Correlación de Pearson	,537**	,482**	,504**	,361**	,528**	,313**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49245	48701	48954	48652	48527	48469

Tabla 58b Correlaciones de Pearson

		Explica de forma clara y comprensible	El sistema evaluación adecuado	Cumple el programa	Cumple los horarios	Cumple con las tutorías	Cumple con el sistema evaluación
El profesor informa sobre los objetivos	Correlación de Pearson	,674**	,557**	,572**	,439**	,367**	,565**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49339	49500	49058	49023	48844	49291
El profesor informa sobre el sistema de evaluación	Correlación de Pearson	,513**	,512**	,505**	,408**	,362**	,657**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48797	48960	48523	48499	48305	48761
El profesor informa sobre las actividades docentes	Correlación de Pearson	,553**	,498**	,512**	,432**	,380**	,538**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49050	49217	48775	48747	48565	49013
La bibliografía es útil	Correlación de Pearson	,424**	,453**	,404**	,314**	,368**	,407**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48750	48920	48504	48442	48318	48733
Organiza y estructura bien las clases	Correlación de Pearson	,740**	,552**	,610**	,488**	,344**	,503**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48642	48791	48376	48347	48156	48595
Utiliza el Campus Virtual	Correlación de Pearson	,325**	,318**	,352**	,295**	,294**	,349**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48591	48729	48327	48279	48089	48506
Explica de forma clara y comprensible	Correlación de Pearson	1	,569**	,539**	,434**	,331**	,483**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	49655	48831	48366	48342	48156	48578
El sistema de evaluación es adecuado	Correlación de Pearson	,569**	1	,505**	,374**	,359**	,539**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	48831	49823	48558	48528	48326	48784
Cumple el programa	Correlación de Pearson	,539**	,505**	1	,517**	,371**	,550**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	48366	48558	49375	48144	47928	48335
Cumple los horarios	Correlación de Pearson	,434**	,374**	,517**	1	,370**	,440**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	48342	48528	48144	49339	47933	48312
Cumple con las tutorías	Correlación de Pearson	,331**	,359**	,371**	,370**	1	,450**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	48156	48326	47928	47933	49154	48217
Cumple con el sistema de evaluación	Correlación de Pearson	,483**	,539**	,550**	,440**	,450**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	48578	48784	48335	48312	48217	49609

Tabla 58b Correlaciones Pearson (cont.)

Tabla 58b Correlaciones de Pearson (cont)

		Explica de forma clara y comprensible	El sistema evaluación adecuado	Cumple el programa	Cumple los horarios	Cumple con las tutorías	Cumple con el sistema evaluación
Se muestra accesible	Correlación de Pearson	,600**	,504**	,484**	,453**	,425**	,526**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48409	48585	48202	48155	47967	48459
Tiene un trato correcto	Correlación de Pearson	,572**	,464**	,476**	,450**	,359**	,497**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48533	48712	48280	48289	48077	48540
Despierta interés por la asignatura	Correlación de Pearson	,749**	,591**	,504**	,413**	,350**	,483**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48863	49018	48593	48564	48377	48846
Su labor docente ha sido útil	Correlación de Pearson	,750**	,628**	,556**	,442**	,365**	,521**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49275	49442	49003	48974	48802	49246
Es un buen profesor	Correlación de Pearson	,803**	,601**	,573**	,478**	,371**	,541**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49332	49498	49063	49028	48842	49297
Estoy satisfecho con su labor docente.	Correlación de Pearson	,803**	,624**	,590**	,483**	,374**	,555**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49513	49681	49238	49203	49018	49473

****. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).**

Tabla 58c Correlaciones de Pearson

		Se muestra accesible	Tiene un trato correcto	Despierta interés por asignatura	Su labor docente ha sido útil	Es un buen profesor	Estoy satisfecho con labor docente.
El profesor informa sobre los objetivos	Correlación de Pearson	,571**	,537**	,633**	,661**	,696**	,704**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49116	49245	49580	50016	50086	50276
El profesor informa sobre el sistema de evaluación	Correlación de Pearson	,507**	,482**	,498**	,522**	,561**	,571**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48582	48701	49026	49456	49522	49710
El profesor informa sobre las actividades docentes	Correlación de Pearson	,536**	,504**	,538**	,562**	,594**	,603**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48849	48954	49279	49726	49784	49971
La bibliografía es útil	Correlación de Pearson	,389**	,361**	,464**	,479**	,452**	,460**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48545	48652	48979	49403	49462	49649
Organiza y estructura bien las clases	Correlación de Pearson	,553**	,528**	,677**	,696**	,740**	,753**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48412	48527	48862	49277	49332	49514
Utiliza el Campus Virtual	Correlación de Pearson	,340**	,313**	,316**	,349**	,361**	,369**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48340	48469	48794	49199	49256	49438
Explica de forma clara y comprensible	Correlación de Pearson	,600**	,572**	,749**	,750**	,803**	,803**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48409	48533	48863	49275	49332	49513
El sistema de evaluación es adecuado	Correlación de Pearson	,504**	,464**	,591**	,628**	,601**	,624**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48585	48712	49018	49442	49498	49681
Cumple el programa	Correlación de Pearson	,484**	,476**	,504**	,556**	,573**	,590**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48202	48280	48593	49003	49063	49238
Cumple los horarios	Correlación de Pearson	,453**	,450**	,413**	,442**	,478**	,483**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48155	48289	48564	48974	49028	49203
Cumple con las tutorías	Correlación de Pearson	,425**	,359**	,350**	,365**	,371**	,374**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	47967	48077	48377	48802	48842	49018
Cumple con el sistema de evaluación	Correlación de Pearson	,526**	,497**	,483**	,521**	,541**	,555**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48459	48540	48846	49246	49297	49473
Se muestra accesible	Correlación de Pearson	1	,752**	,619**	,608**	,690**	,680**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	49435	48422	48684	49089	49134	49298

Tabla 58c Correlaciones de Pearson (cont)

		Se muestra accesible	Tiene un trato correcto	Despierta interés por la asignatura	Su labor docente ha sido útil	Es un buen profesor	Estoy satisfecho con labor docente.
Tiene un trato correcto	Correlación de Pearson	,752**	1	,583**	,580**	,674**	,656**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	48422	49562	48844	49204	49266	49426
Despierta interés por la asignatura	Correlación de Pearson	,619**	,583**	1	,815**	,796**	,805**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	48684	48844	49905	49548	49601	49771
Su labor docente ha sido útil	Correlación de Pearson	,608**	,580**	,815**	1	,809**	,819**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	49089	49204	49548	50351	50049	50220
Es un buen profesor	Correlación de Pearson	,690**	,674**	,796**	,809**	1	,912**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	49134	49266	49601	50049	50421	50298
Estoy satisfecho con su labor docente.	Correlación de Pearson	,680**	,656**	,805**	,819**	,912**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	49298	49426	49771	50220	50298	50617

****. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).**

Tabla 59 Rho de Spearman

Tabla 59 Rho de Spearman

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	Coeficiente correlación	1,000																	
	Sig. (bilateral)	.																	
	N	25387																	
	Coeficiente correlación	,539	1,000																
	Sig. (bilateral)	,000	.																
	N	24964	25097																
	Coeficiente correlación	,615	,591	1,000															
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.															
	N	25069	24787	25234															
	Coeficiente correlación	,416	,366	,401	1,000														
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.														
	N	24902	24637	24739	25056														
	Coeficiente correlación	,618	,485	,531	,428	1,000													
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.													
	N	24840	24564	24697	24525	24997													
	Coeficiente correlación	,372	,347	,370	,303	,374	1,000												
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.												
	N	24808	24533	24668	24511	24472	24966												
	Coeficiente correlación	,631	,482	,525	,390	,701	,335	1,000											
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.											
	N	24813	24542	24674	24506	24466	24451	24980											
	Coeficiente correlación	,493	,526	,487	,427	,528	,331	,540	1,000										
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.										
	N	24897	24622	24759	24591	24537	24516	24548	25065										
	Coeficiente correlación	,550	,491	,498	,373	,590	,370	,523	,505	1,000									
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.									
	N	24678	24408	24542	24390	24339	24312	24321	24406	24839									
	Coeficiente correlación	,432	,405	,432	,306	,476	,315	,428	,370	,528	1,000								
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.								
	N	24723	24467	24587	24423	24378	24351	24362	24464	24263	24888								
	Coeficiente correlación	,356	,346	,370	,354	,333	,298	,322	,356	,349	,355	1,000							
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.							
	N	24602	24328	24458	24323	24257	24225	24237	24323	24120	24191	24762							
	Coeficiente correlación	,547	,621	,526	,386	,497	,351	,471	,536	,541	,458	,445	1,000						
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.						
	N	24814	24549	24672	24523	24462	24424	24430	24540	24311	24361	24288	24876						
	Coeficiente correlación	,532	,470	,502	,348	,514	,344	,558	,466	,462	,439	,401	,500	1,000					
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.					
	N	24706	24434	24577	24411	24356	24323	24334	24420	24238	24269	24140	24385	24870					
	Coeficiente correlación	,504	,441	,475	,326	,504	,315	,537	,428	,456	,449	,335	,464	,715	1,000				
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.				
	N	24784	24517	24643	24481	24427	24409	24413	24496	24283	24351	24217	24434	24535	24950				
	Coeficiente correlación	,589	,460	,516	,438	,635	,318	,702	,559	,480	,404	,339	,464	,575	,556	1,000			
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.			
	N	24981	24704	24829	24670	24619	24589	24598	24682	24463	24519	24330	24608	24501	24606	25145			
	Coeficiente correlación	,614	,485	,538	,444	,648	,353	,695	,602	,527	,435	,359	,507	,559	,543	,785	1,000		
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.		
	N	25179	24896	25035	24860	24802	24776	24790	24877	24654	24705	24588	24792	24696	24767	24963	25350		
	Coeficiente correlación	,641	,516	,534	,412	,686	,356	,748	,559	,533	,453	,352	,508	,635	,625	,750	,754	1,000	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	
	N	25208	24923	25059	24884	24826	24796	24809	24859	24677	24724	24599	24809	24711	24784	24981	25191	25380	
	Coeficiente correlación	,654	,531	,569	,425	,701	,368	,747	,584	,538	,465	,357	,530	,631	,616	,761	,770	,878	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	25316	25032	25163	24990	24929	24904	24913	24999	24774	24825	24658	24914	24806	24886	25084	25291	25322	25491

Tabla 59a Correlaciones Spearman

			El profesor informa sobre los objetivos	Profesor informa sistema evaluación	profesor informa s actividad es docentes	La bibliografía es útil	Organiza y estructura bien las clases	Utiliza el Campus Virtual	Explica de forma clara y comprensible
Rho de Spearman	El profesor informa objetivos	Coeficiente correlación	1,000	,639**	,613**	,409**	,616**	,360**	,628**
		Sig.(bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	25055	24645	24749	24613	24514	24452	24535
	El profesor informa sistema de evaluación	Coeficiente de correlación	,639**	1,000	,596**	,358**	,485**	,346**	,474**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24645	24768	24469	24358	24244	24179	24265
	El profesor informa actividades docentes	Coeficiente de correlación	,613**	,596**	1,000	,392**	,529**	,368**	,514**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
		N	24749	24469	24904	24478	24376	24321	24398
	La bibliografía es útil	Coeficiente de correlación	,409**	,358**	,392**	1,000	,420**	,291**	,383**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
		N	24613	24358	24478	24763	24246	24198	24274
	Organiza y estructura bien las clases	Coeficiente de correlación	,616**	,485**	,529**	,420**	1,000	,366**	,697**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
		N	24514	24244	24376	24246	24663	24121	24187
	Utiliza el Campus Virtual	Coeficiente de correlación	,360**	,346**	,368**	,291**	,366**	1,000	,318**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
		N	24452	24179	24321	24198	24121	24600	24148
	Explica de forma clara y comprensible	Coeficiente de correlación	,628**	,474**	,514**	,383**	,697**	,318**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
		N	24535	24265	24398	24274	24187	24148	24689
	El sistema de evaluación es adecuado	Coeficiente de correlación	,521**	,491**	,476**	,433**	,522**	,326**	,534**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24599	24332	24464	24336	24244	24193	24286
	Cumple el programa	Coeficiente de correlación	,548**	,487**	,495**	,379**	,590**	,353**	,525**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24388	24123	24254	24133	24048	23990	24060
	Cumple los horarios	Coeficiente de correlación	,434**	,408**	,423**	,295**	,472**	,311**	,424**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24347	24089	24212	24082	24004	23947	24038
	Cumple con las tutorías	Coeficiente de correlación	,361**	,351**	,369**	,356**	,336**	,301**	,318**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24242	23977	24104	24008	23893	23841	23920
	Cumple con el sistema de evaluación	Coeficiente de correlación	,546**	,618**	,521**	,385**	,494**	,352**	,463**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24485	24218	24347	24228	24125	24065	24151

Tabla 59a Correlaciones Spearman (cont)

		El profesor informa sobre los objetivos	Profesor informa sistema evaluación	profesor informa s actividad es docentes	La bibliografía es útil	Organiza y estructura bien las clases	Utiliza el Campus Virtual	Explica de forma clara y comprensible
Se muestra accesible	Coeficiente de correlación	,529**	,469**	,498**	,340**	,512**	,340**	,555**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	24422	24158	24294	24161	24067	24011	24102
Tiene un trato correcto	Coeficiente de correlación	,498**	,441**	,466**	,314**	,497**	,311**	,534**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	24468	24201	24328	24195	24110	24054	24132
Despierta interés por la asignatura	Coeficiente de correlación	,587**	,457**	,502**	,430**	,634**	,313**	,703**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	24637	24356	24491	24364	24270	24214	24299
Su labor docente ha sido útil	Coeficiente de correlación	,606**	,479**	,521**	,441**	,640**	,342**	,693**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	24841	24563	24701	24558	24470	24407	24497
Es un buen profesor	Coeficiente de correlación	,633**	,508**	,545**	,404**	,686**	,345**	,744**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	24886	24603	24741	24604	24502	24441	24529
Estoy satisfecho labor docente.	Coeficiente de correlación	,646**	,521**	,558**	,416**	,699**	,356**	,747**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	24977	24694	24828	24689	24589	24529	24616

****. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).**

Tabla 59b Correlaciones Spearman

			El sistema evaluación adecuado	Cumple con el programa	Cumple con los horarios	Cumple con las tutorías	Cumple sistema evaluación	Se muestra accesible	Tiene un trato correcto
Rho de Spearman	El profesor informa sobre los objetivos	Coeficiente correlación	,521**	,548**	,434**	,361**	,546**	,529**	,498**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24599	24388	24347	24242	24485	24422	24468
	El profesor informa sistema evaluación	Coeficiente correlación	,491**	,487**	,408**	,351**	,618**	,469**	,441**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24332	24123	24089	23977	24218	24158	24201
	El profesor informa actividades docentes	Coeficiente correlación	,476**	,495**	,423**	,369**	,521**	,498**	,466**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24464	24254	24212	24104	24347	24294	24328
	La bibliografía es útil	Coeficiente correlación	,433**	,379**	,295**	,356**	,385**	,340**	,314**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24336	24133	24082	24008	24228	24161	24195
	Organiza y estructura bien las clases	Coeficiente correlación	,522**	,590**	,472**	,336**	,494**	,512**	,497**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24244	24048	24004	23893	24125	24067	24110
	Utiliza el Campus Virtual	Coeficiente de correlación	,326**	,353**	,311**	,301**	,352**	,340**	,311**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24193	23990	23947	23841	24065	24011	24054
	Explica de forma clara y comprensible	Coeficiente correlación	,534**	,525**	,424**	,318**	,463**	,555**	,534**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24286	24060	24038	23920	24151	24102	24132
	El sistema de evaluación es adecuado	Coeficiente correlación	1,000	,494**	,365**	,355**	,528**	,468**	,424**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24759	24141	24111	23988	24238	24168	24215
	Cumple el programa	Coeficiente correlación	,494**	1,000	,532**	,353**	,546**	,458**	,456**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
		N	24141	24541	23923	23808	24018	23980	23995
	Cumple los horarios	Coeficiente correlación	,365**	,532**	1,000	,359**	,449**	,437**	,444**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
		N	24111	23923	24500	23792	23986	23937	23989
	Cumple con las tutorías	Coeficiente correlación	,355**	,353**	,359**	1,000	,444**	,403**	,339**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
		N	23988	23808	23792	24391	23924	23833	23864
	Cumple con el sistema de evaluación	Coeficiente correlación	,528**	,546**	,449**	,444**	1,000	,498**	,461**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
		N	24238	24018	23986	23924	24641	24091	24102
	Se muestra accesible	Coeficiente correlación	,468**	,458**	,437**	,403**	,498**	1,000	,723**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
		N	24168	23980	23937	23833	24091	24577	24072

Tabla 59b Correlaciones Spearman (cont)

		El sistema evaluación adecuado	Cumple con el programa	Cumple con los horarios	Cumple con las tutorías	Cumple sistema evaluación	Se muestra accesible	Tiene un trato correcto
Tiene un trato correcto	Coeficiente correlación	,424**	,456**	,444**	,339**	,461**	,723**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	24215	23995	23989	23864	24102	24072	24621
Despierta interés por la asignatura	Coeficiente correlación	,557**	,483**	,402**	,335**	,460**	,580**	,553**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	24359	24147	24115	24007	24252	24205	24258
Su labor docente ha sido útil	Coeficiente correlación	,592**	,524**	,430**	,352**	,500**	,560**	,539**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	24565	24349	24312	24211	24451	24397	24433
Es un buen profesor	Coeficiente correlación	,559**	,538**	,457**	,354**	,510**	,635**	,624**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	24599	24390	24342	24239	24488	24426	24477
Estoy satisfecho con su labor docente.	Coeficiente correlación	,584**	,561**	,466**	,357**	,529**	,628**	,613**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	24686	24471	24429	24321	24568	24507	24550

. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 59c Correlaciones Spearman

			Despierta interés por la asignatura	Su labor docente ha sido útil	Es un buen profesor	Estoy satisfecho con su labor docente.
Rho de Spearman	El profesor informa sobre los objetivos	Coeficiente de correlación	,587**	,606**	,633**	,646**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	24637	24841	24886	24977
	El profesor informa sobre el sistema de evaluación	Coeficiente de correlación	,457**	,479**	,508**	,521**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	24356	24563	24603	24694
	El profesor informa sobre las actividades docentes	Coeficiente de correlación	,502**	,521**	,545**	,558**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	24491	24701	24741	24828
	La bibliografía es útil	Coeficiente de correlación	,430**	,441**	,404**	,416**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	24364	24558	24604	24689
	Organiza y estructura bien las clases	Coeficiente de correlación	,634**	,640**	,686**	,699**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	24270	24470	24502	24589
	Utiliza el Campus Virtual	Coeficiente de correlación	,313**	,342**	,345**	,356**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	24214	24407	24441	24529
	Explica de forma clara y comprensible	Coeficiente de correlación	,703**	,693**	,744**	,747**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	24299	24497	24529	24616
	El sistema de evaluación es adecuado	Coeficiente de correlación	,557**	,592**	,559**	,584**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	24359	24565	24599	24686
	Cumple el programa	Coeficiente de correlación	,483**	,524**	,538**	,561**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	24147	24349	24390	24471
	Cumple los horarios	Coeficiente de correlación	,402**	,430**	,457**	,466**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	24115	24312	24342	24429
	Cumple con las tutorías	Coeficiente de correlación	,335**	,352**	,354**	,357**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	24007	24211	24239	24321
	Cumple con el sistema de evaluación	Coeficiente de correlación	,460**	,500**	,510**	,529**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	24252	24451	24488	24568
	Se muestra accesible	Coeficiente de correlación	,580**	,560**	,635**	,628**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	24205	24397	24426	24507
	Tiene un trato correcto	Coeficiente de correlación	,553**	,539**	,624**	,613**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	24258	24433	24477	24550

Tabla 59c Correlaciones Spearman (cont)

		Despierta interés por la asignatura	Su labor docente ha sido útil	Es un buen profesor	Estoy satisfecho con su labor docente.
Despierta interés por la asignatura	Coeficiente de correlación	1,000	,791**	,755**	,760**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
	N	24792	24609	24640	24724
Su labor docente ha sido útil	Coeficiente de correlación	,791**	1,000	,753**	,764**
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
	N	24609	25002	24853	24935
Es un buen profesor	Coeficiente de correlación	,755**	,753**	1,000	,879**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000
	N	24640	24853	25047	24987
Estoy satisfecho con su labor docente.	Coeficiente de correlación	,760**	,764**	,879**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
	N	24724	24935	24987	25140

****. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).**

Se optó por una solución de 5 factores, en la que las variables resultan bien representadas. En la solución adoptada todas las comunalidades, es decir la parte de la varianza de cada variable que queda explicada en la solución factorial adoptada, se sitúan por encima de 0,57, situándose para 14 de las 18 variables originales por encima de 0,7. La solución adoptada explica más de un 75% de la varianza total, porcentaje que permite afirmar que la solución de 5 factores es muy adecuada. La Tabla 60 muestra el porcentaje de varianza explicada en nuestra solución.

Tabla 60 Análisis factorial exploratorio de las respuestas al cuestionario de estudiantes del curso 2013. Varianza total explicada en la solución de 5 factores.

VARIANZA TOTAL EXPLICADA									
	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
Componente	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	10,124	56,247	56,247	10,124	56,247	56,247	5,579	30,994	30,994
2	1,148	6,378	62,625	1,148	6,378	62,625	3,285	18,251	49,245
3	,798	4,433	67,058	,798	4,433	67,058	2,094	11,632	60,878
4	,753	4,185	71,243	,753	4,185	71,243	1,470	8,166	69,043
5	,735	4,084	75,327	,735	4,084	75,327	1,131	6,284	75,327
6	,689	3,829	79,156						
7	,557	3,093	82,250						
8	,517	2,875	85,124						
9	,443	2,459	87,583						
10	,407	2,263	89,846						
11	,336	1,864	91,710						
12	,304	1,689	93,399						
13	,267	1,481	94,880						
14	,238	1,321	96,201						
15	,226	1,256	97,457						
16	,203	1,129	98,586						
17	,171	,950	99,536						
18	,084	,464	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

La Tabla 61 muestra las comunalidades de las variables en la solución adoptada.

Tabla 61 Análisis factorial exploratorio de las respuestas al cuestionario de estudiantes del curso 2013. Comunalidades de las variables en la solución de 5 factores

COMUNALIDADES		
	Inicial	Extracción
El profesor informa sobre los objetivos	1,000	,733
El profesor informa sobre el sistema de evaluación	1,000	,783
El profesor informa sobre las actividades docentes	1,000	,641
La bibliografía es útil	1,000	,760
Organiza y estructura bien las clases	1,000	,717
Utiliza el Campus Virtual	1,000	,951
Explica de forma clara y comprensible	1,000	,796
El sistema de evaluación es adecuado	1,000	,605
Cumple el programa	1,000	,581
Cumple los horarios	1,000	,572
Cumple con las tutorías	1,000	,785
Cumple con el sistema de evaluación	1,000	,726
Se muestra accesible	1,000	,765
Tiene un trato correcto	1,000	,755
Despierta interés por la asignatura	1,000	,812
Su labor docente ha sido útil	1,000	,818
Es un buen profesor	1,000	,878
Estoy satisfecho con su labor docente.	1,000	,883

Método de extracción: análisis de componentes principales.

La Tabla 62 muestra la matriz de componentes rotados a partir de la cual se ha realizado la identificación de los factores o dimensiones latentes en las respuestas de los estudiantes.

Tabla 62 Análisis factorial exploratorio de las respuestas al cuestionario de estudiantes del curso 2013. Matriz de componentes rotados en la solución de 5 factores

Matriz de componente rotados[a]

	Componente				
	1	2	3	4	5
El profesor informa sobre los objetivos	,567	,597			
El profesor informa sobre el sistema de evaluación		,804			
El profesor informa sobre las actividades docentes		,631			
La bibliografía es útil				,737	
Organiza y estructura bien las clases	,701				
Utiliza el Campus Virtual					,920
Explica de forma clara y comprensible	,808				
El sistema de evaluación es adecuado	,532				
Cumple el programa		,540			
Cumple los horarios			,579		
Cumple con las tutorías			,516	,682	
Cumple con el sistema de evaluación		,713			
Se muestra accesible	,518		,641		
Tiene un trato correcto	,504		,667		
Despierta interés por la asignatura	,821				
Su labor docente ha sido útil	,804				
Es un buen profesor	,813				
Estoy satisfecho con su labor docente.	,815				

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

A partir de nuestro análisis factorial, hemos identificado los siguientes 5 factores latentes o dimensiones en las respuestas de los estudiantes:

- Factor 1. Este factor correlaciona alto, en todos los casos por encima de 0,7, con los ítems originales (excepto El sistema de evaluación es adecuado): *Organiza y estructura bien las clases, Explica de forma clara y comprensible, El sistema de evaluación es adecuado, Despierta interés por la asignatura, Su labor docente ha sido útil, Es un buen profesor, Estoy satisfecho con su labor docente.* Todos ellos se refieren a habilidades o cualidades docentes del profesor relacionadas con cómo el profesor organiza y desarrolla su docencia, cómo evalúa y qué logros el estudiante consigue, por lo que podemos afirmar que sería un factor relacionado con ellas. Podemos denominarlo E*fectividad para facilitar el aprendizaje.*

- Factor 2. Este factor correlaciona alto con los ítems originales *El profesor informa sobre el sistema de evaluación, Cumple con el sistema de evaluación, El profesor informa sobre los objetivos, El profesor cumple con el programa, El profesor informa sobre las actividades docentes.* Por lo tanto, parece más relacionado con la información, y el cumplimiento con los objetivos de la docencia. Podríamos denominarlo *Eficacia en Información y planificación*.

- Factor 3. Este factor correlaciona alto con los ítems *Se muestra accesible, Tiene un trato correcto, Cumple los horarios*. Como vemos se refiere a aspectos del trato del profesor con el alumno. Podríamos denominarlo *Actitud del profesor*

- Factor 4. Este factor correlaciona por encima de 0,68, con los ítems L*a bibliografía es útil, Cumple con las tutorías*. Ambos se refieren a aspectos de apoyo al aprendizaje por parte del profesor. Podríamos denominarlo *Orientación y Apoyo al aprendizaje*

- Factor 5. Es muy destacable que aparece un factor que correlaciona con un único ítem, *Utiliza el Campus Virtual.* Lógicamente, este factor está relacionado únicamente con la utilización del Campus Virtual en la actividad docente y podemos interpretar que los estudiantes lo valoran como un medio de utilización de las tecnologías digitales en la docencia, cuestión que no es abordada por ningún otro ítem del cuestionario. Podríamos llamarlo *Integración de las TIC.*

Como se puede observar, las dimensiones identificadas están relacionadas con los nuevos roles de los profesores en el actual sistema de enseñanza-aprendizaje.

En el factor 1, *Efectividad para facilitar el aprendizaje*, estarían incluidas competencias o habilidades de los profesores para desarrollar su labor docente de forma eficaz. Los estudiantes estarían valorando la organización de los contenidos y la claridad para exponerlos y explicarlos por parte del profesor, pero entre sus habilidades docentes estarían valorando también las de motivación, muy importantes en un modelo de enseñanza más centrado en el estudiante. Asimismo, entre estos atributos contemplan si la labor del profesor les ha resultado útil para lograr los objetivos de aprendizaje, si el profesor les ha ayudado a aprender, y si estos han sido evaluados adecuadamente. En definitiva, considerando todas estas competencias de su profesor como facilitador de aprendizajes están expresando su opinión global sobre el profesor y su grado de satisfacción con la labor que realiza.

Con el factor 2, *Eficacia en Información y planificació*n, los estudiantes valoran otros elementos clave de los modelos de aprendizaje activo hacia los que se transita: la definición de objetivos y actividades, la correcta planificación e información que facilitan el aprendizaje de los estudiantes, y de cierta forma la coherencia y el compromiso del profesor (si el profesor finalmente cumple o no con los objetivos, el desarrollo del programa y el método de evaluación comprometido).

El factor 3, *Actitud del profesor*, tiene que ver con cuestiones de actitud del profesor, otro de los elementos fundamentales en las metodologías de aprendizaje activo. En las nuevas coordenadas se espera que los profesores guiemos a nuestros estu-

diantes en su aprendizaje y que seamos capaces de crear climas de aprendizaje adecuados. Como es lógico, ello no implica necesariamente mantener con los estudiantes una relación de igual a igual o excesivamente informal, pero sí lo suficientemente próxima como para crear el mencionado clima de aprendizaje en el que desarrollar adecuadamente nuestro papel de guía para los estudiantes. Es necesario que los estudiantes sientan que sus profesores son cercanos y accesibles, constituyendo una referencia inexcusable en su propio aprendizaje del que son responsables. En este factor actitudinal los estudiantes están también integrando el grado de compromiso y de respeto de sus profesores, valorando el cumplimiento de sus obligaciones docentes relativas a horarios, que al fin y al cabo, junto con las tutorías, marcan el tiempo que podrán compartir presencialmente con ellos para ayudarles en su aprendizaje.

En consonancia con lo anterior, los estudiantes, al evaluar a sus profesores, están también valorando las referencias que necesariamente estos les proporcionan y el apoyo que reciben a través de otros de los elementos fundamentales en estos nuevos modos de aprendizaje, las tutorías y el acompañamiento fuera del aula. Esta valoración está recogida en el factor 4, *Orientación y Apoyo al aprendizaje*

Por último, aunque no por ello menos importante, los estudiantes identifican claramente en su valoración la utilización de las TIC por sus profesores, como instrumento para su aprendizaje. La utilización del Campus Virtual es apreciado por los estudiantes como un factor individual, diferenciándolo claramente de los demás elementos de la labor docente, dando cuenta así de la importancia que le atribuyen.

Las TIC forman parte del mundo en el que las actuales sociedades se desenvuelven y en la sociedad del conocimiento la falta de habilidades tecnológicas será motivo de exclusión laboral, al menos de los puestos de trabajo más cualificados. Además, la incorporación de estas tecnologías es probablemente inexcusable en los nuevos entornos de aprendizaje, en los que nuestros estudiantes son nativos digitales y han incorporado las TIC a su modo de vida.

El nivel y la profundidad de utilización del Campus Virtual pueden ser varia-

dos, pero en cualquiera de ellos contribuye a la mejora de la calidad docente. Porque contribuye a mejorar la comunicación de profesores y alumnos, facilita la interacción entre profesor y estudiante y entre estudiantes, permite librar contenidos fácilmente, facilita la evaluación continua, permite la evaluación de algunas competencias de los estudiantes más difícilmente evaluables en grupos numerosos para los que no se dispusiera de este instrumento, facilita el aprendizaje colaborativo y la realización de ciertas actividades, y ayuda a superar barreras espacio-temporales en el aprendizaje de estudiantes cada vez más heterogéneos, entre otras cuestiones.

La utilización del Campus Virtual es muy valorada por nuestros estudiantes, y su presión sobre los profesores más reacios a integrar su uso como un instrumento más de su labor docente es creciente.

En la siguiente sección realizaremos la discusión de los resultados de nuestro estudio y revisaremos algunas de las reflexiones realizadas.

Capítulo 5
Discusión

5.1 CONSIDERACIONES PREVIAS

A la hora de discutir los resultados de nuestro estudio es necesario realizar algunas consideraciones previas. En primer lugar, nuestro estudio se centra en los resultados de la aplicación del programa DOCENTIA, que se circunscribe a nuestro país. Por este motivo las referencias utilizadas son básicamente nacionales.

Como es lógico, hemos revisado otros estudios sobre aspectos de la evaluación de la calidad docente, como la aplicación de cuestionarios de estudiantes, pero no constituyen una referencia específica para comparar los resultados de nuestro análisis. Como afirma De Juanas (2014),

"*…a pesar de que se ha investigado mucho sobre la figura del profesor universitario y se han desarrollado numerosos cuestionarios de evaluación de la docencia desde el punto de vista de los alumnos, no existen apenas referencias específicas acordes a instrumentos que contemplen los nuevos requerimientos del EEES y que midan mediante la opinión de los alumnos cómo los profesores universitarios logran*

poner en marcha los procesos de aprendizaje. " (p.64)

Aun así, se ha podido realizar la discusión comparada de la mayor parte de nuestros resultados tomando como referencia estudios realizados sobre la evaluación de la actividad docente en varias universidades españolas.

Por otra parte, como ya hemos señalado, existe un sesgo derivado del carácter voluntario de la participación en la evaluación, que podrá ser en cualquier caso dimensionado cuando la evaluación pase a ser obligatoria, a partir del curso 2015-16. Como es lógico, este sesgo era inevitable en nuestro estudio, y por ello hemos optado por la prudencia a la hora de establecer algunas de nuestras conclusiones. No obstante, en nuestra opinión, este sesgo no invalida ni el análisis realizado ni las conclusiones obtenidas, que son evidencias e indicios que podrán servir de punto de partida para investigaciones futuras y contribuir a la toma de decisiones sobre algunas líneas de mejora de la calidad docente.

A continuación realizaremos la discusión de los resultados de nuestra investigación.

5.2 EL ÁMBITO TEMPORAL DEL ESTUDIO

En primer lugar, dado el carácter experimental de la aplicación del programa DOCENTIA en la UCM desde 2008, se procedió a escoger como ámbito temporal de nuestro estudio los últimos tres cursos académicos para los que se disponía de información, los cursos 2011-12, 2012-13 y 2013-14. Esta opción ha impuesto algunas limitaciones a nuestro trabajo, como no contar con una serie temporal más amplia que permitiría tal vez obtener algunas conclusiones adicionales, o comprobar que las alcanzadas se mantienen en el tiempo.

No obstante, estas limitaciones podrán superarse en estudios posteriores partiendo de algunas de las referencias marcadas en nuestro trabajo. Además, los cursos elegidos no lo fueron, lógicamente, al azar. La información de estos tres cursos es la

más actual posible, y goza de cierta estabilidad a lo largo del período seleccionado, pues corresponde ya a una fase avanzada de implantación y seguimiento del programa en la UCM, de forma que los ajustes (cuestionario de estudiantes, baremación de las puntuaciones, informe final, autoinforme del profesor, entre otros), en ese período son ya mucho menores que los registrados en las etapas iniciales de su aplicación. De hecho, si en nuestro trabajo hemos tenido algunos problemas puntuales de comparación interanual, está hubiera sido prácticamente inviable si hubiéramos ampliado hacia atrás el período objeto de estudio. Asimismo, las decisiones tomadas en los cursos de referencia y el actual han ido modificando el método de aplicación de DOCENTIA en la UCM, y la solución actual es mucho más parecida a la que finalmente se someterá a acreditación por parte de los órganos evaluadores que sus versiones más tempranas.

Por otra parte, y como ya hemos expuesto, la participación en la evaluación ha tenido hasta el curso 2014-15 carácter voluntario, por lo que la participación ha sido baja, pero sobre todo lo fue en los cursos iniciales de la implantación del programa. De hecho la participación ha aumentado de forma sostenida a lo largo del tiempo, pero el aumento más llamativo se ha producido en el curso 2013-14 (en el momento de cerrar esta Tesis aún no ha concluido el curso 2014-15 y por lo tanto no se dispone de información referida a este curso). Podemos por lo tanto inferir que la baja participación del profesorado en los cursos anteriores a los contemplados en este trabajo contribuye también a reducir la importancia de no haberlos incluido en nuestro análisis. La proporción de evaluaciones conseguidas en los últimos cursos se sitúa en torno al 30% del profesorado, lo que estimamos razonablemente suficiente para extraer conclusiones y futuras líneas de estudio.

La elección del ámbito temporal del estudio ha permitido también una homogeneidad más que aceptable en cuanto al tratamiento y procesamiento de la información por parte de los Vicerrectorados que coordinadamente la generan y gestionan. Este hecho ha constituido una gran ventaja para poder desarrollar nuestro trabajo.

Por último, no podemos olvidar que la evaluación de la calidad docente se

integra en el conjunto de acciones encaminadas a la mejora y el aseguramiento y la garantía de la calidad y, en concreto, dentro del SIGC de la universidad. Esto significa que se rige por criterios y directrices europeos, en el marco del EEES y se refiere y se aplica a los nuevos títulos. En los cursos iniciales de aplicación de DOCENTIA aún convivían las antiguas Licenciaturas y Diplomaturas con los recién implantados nuevos Másteres Oficiales y los incipientes Grados, que comenzaban a implantarse curso a curso. Por tanto, en esos primeros cursos de implantación experimental de DOCENTIA, una proporción mayoritaria de los grupos de asignaturas sometidos a evaluación correspondían a los antiguos títulos, cuyos estudiantes lo eran en un paradigma educativo diferente del que se pretende para las nuevas titulaciones.

En el período elegido, los nuevos Grados estaban ya totalmente implantados, las Diplomaturas extinguidas en cuanto a docencia (y los grupos de las asignaturas sin docencia de los títulos antiguos no podían participar, lógicamente, en la evaluación) y las Licenciaturas a punto también de ver extinguida su docencia en los últimos cursos y con la misma extinguida ya en el primer ciclo. Por lo tanto, en el conjunto de cursos elegido para nuestro estudio, la inmensa mayoría de las asignaturas ya corresponden a los nuevos títulos, por lo que son más adecuadas para explorar los resultados de la evaluación de la calidad docente en referencia a las exigencias del nuevo paradigma educativo en el contexto del EEES.

5.3 ANÁLISIS DE LA PUNTUACIÓN DEL PROFESOR (DOCENTIA)

5.3.1. Los datos: la población objeto de estudio y la participación

Como ya se ha expuesto, la población objeto de estudio fue la totalidad de los grupos de asignaturas (y sus profesores) que obtuvieron evaluación en los cursos de referencia.

El número de grupos que fueron finalmente evaluados no coincidió exactamente con los que habían solicitado evaluación, por incumplir alguno de los requisitos es-

tablecidos para poder obtenerla. Aun así, el número de asignaturas finalmente evaluadas fue lo suficientemente alto como para que nuestro estudio resultara significativo.

Se procedió a la eliminación de algunos casos por resultar incongruentes (caso de la variable antigüedad en años), o por distorsionar irremediablemente el análisis (caso de la variable Cumplimiento formal en el estudio de Clúster), o por problemas técnicos (caso de las respuestas de estudiantes por el método IRS). La no consideración de estos casos no ha afectado a la significatividad del análisis ni desde el punto de vista estadístico, dado el alto número de registros disponibles, ni conceptual.

En relación con la población objeto de estudio, no se extrajo una muestra sino que se trabajó con el total de los datos disponibles. En un principio, se pensó circunscribir el estudio a dos facultades, la de Enfermería, Podología y Fisioterapia y Comercio y la de Comercio y Turismo, pero se decidió finalmente extenderlo a todas las facultades de la UCM por ser el primer estudio de estas características que se realizaba sobre los resultados de la evaluación de la calidad docente y por pretender obtener resultados y conclusiones más generales que los que hubiéramos alcanzado en un estudio más restringido. En cualquier caso, el elevado número de registros utilizado permite que los resultados sean significativos. No obstante, para posteriores investigaciones referidas a aspectos concretos que se apuntarán en esta discusión, se diseñarán y extraerán, en su caso, las muestras adecuadas para cada estudio y para cada tipología de datos.

La participación en el programa de evaluación se refiere tanto a los profesores que participan en la convocatoria y finalmente obtienen evaluación como al número de estudiantes que responden a las encuestas.

En cuanto a la participación de los profesores, la participación no ha sido masiva, dado el carácter voluntario del programa de evaluación. No obstante, la cifra de profesores finalmente evaluados ha alcanzado una cifra en torno al 30% del total del profesorado de la UCM en el curso 2013-14, y ha venido aumentando en los últimos cursos de aplicación del programa de evaluación. Y como ya se comentó al exponer

los datos sobre la evolución de la participación, esta ha ido aumentando a lo largo de los cursos.

Ya apuntamos que la explicación de este aumento no es unívoca. Así, el mayor conocimiento del programa DOCENTIA, las necesidades de acreditación del profesorado, la extensión paulatina de la cultura de la calidad entre los profesores, el avance de la implantación de los grados y la mayor familiaridad de los profesores con las nuevas asignaturas y metodologías de las nuevas titulaciones, su deseo de recibir una retroalimentación sobre su adaptación al nuevo paradigma educativo, la presión de los estudiantes y de la institución, y la conciencia de que tarde o temprano la evaluación se convertirá en obligatoria y podrá tener consecuencias más allá de las recomendaciones para la mejora de la calidad docente, entre otras razones explicarían este aumento de participación.

Si bien la participación de profesores alcanzada ha permitido realizar el presente estudio, desde el punto de vista institucional hubiera sido deseable una mayor participación, que reflejaría un mayor compromiso e implicación de los profesores con la calidad de la docencia.

Numerosos autores señalan la importancia de la participación y el convencimiento de los profesores de que la evaluación es necesaria y le ayuda en su progreso profesional para que dicho proceso evaluativo cumpla con sus objetivos y promueva realmente la mejora en la calidad docente.

La actividad docente no se puede sustraer a *accountability,* y como tal su evaluación está integrada en la evaluación institucional, en los sistemas de garantía de la calidad, y legalmente regulada. Pero más allá de la obligación legal de someterse a la evaluación, es necesario que su finalidad formativa sea especialmente resaltada, como indica De Miguel (1998), a fin de que toda la comunidad universitaria perciba la utilidad de esta herramienta para la mejora de la calidad de la enseñanza. La previa aceptación, tanto de alumnos como de profesores, es condición indispensable para el éxito de la evaluación formativa.

Además, en la medida en que esta utilidad formativa sea percibida será más fácil su aplicación posterior con fines sumativos (Cavanagh, 1996). Aceptar la utilización de la evaluación como uno de los criterios para la promoción profesional del profesor o para el establecimiento de incentivos económicos, por ejemplo, será más fácilmente entendido y asumido si el profesor previamente descubre que un proceso evaluador eficaz le ayuda en realidad a mejorar su práctica docente.

Pero, de cualquier modo, como señala De Miguel (1998), los efectos de la evaluación sobre la calidad docente se producirán si existen incentivos para el profesorado. En este sentido, el profesor prestará más atención a la función docente si esta condiciona su reputación profesional. El profesor universitario promociona fundamentalmente por sus logros y méritos de investigación y por sus publicaciones, y no por sus cualidades docentes, lo que Rebolloso y Pozo (2000) perciben como un claro riesgo para la calidad de la docencia en nuestras universidades y defienden, en consecuencia, la necesidad de la evaluación docente como vía de reconocimiento de esta función, así como su valor como instrumento de retroalimentación y mejora.

Desde el punto de vista de la estricta participación, el problema quedará resuelto al aplicar a la evaluación el carácter obligatorio previsto a partir del curso 2015-16. Sin embargo, parece recomendable intensificar las acciones de información y concienciación, casi podríamos decir de seducción, para que los profesores asuman las ventajas del proceso evaluador en lugar de considerarlo una amenaza. De esta forma, es previsible una mayor inclinación a traducir los resultados de la evaluación en mejoras concretas de su acción docente y por lo tanto de la calidad de la docencia. El verdadero reto está en motivar y responsabilizar a profesores y departamentos hacia la reflexión y mejora pedagógica (Escudero, 1999, p. 83).

Respecto a la baja participación del alumnado, estimamos que este es un problema importante. En primer lugar porque cuanto mayor sea esa participación, más significativos serán los resultados obtenidos en el proceso de evaluación. En segundo lugar, porque una de las prioridades del EEES es la participación activa de los estudiantes en todos los procesos de la enseñanza universitaria, entre los que tiene espe-

cial relevancia la evaluación de la calidad.

La cuestión es cómo conseguir esta mayor participación. En la UCM se ha desarrollado un sistema de respuestas interactivo, IRS, para facilitar la realización de las encuestas a los estudiantes en el aula y aumentar así el número de respuestas. No obstante, estimamos que sería importante emprender otras iniciativas, no excluyentes, para conseguir el objetivo de mayor participación estudiantil en la evaluación de la calidad docente. En la línea de lo apuntado por García-Berro, Roca, Amblàs, Murcia, Sallarés y Bugeda (2010), sería adecuado hacer una campaña de difusión de las consecuencias de la evaluación entre el alumnado.

Efectivamente, uno de los motivos por los que los estudiantes no participan en los procesos de evaluación de sus profesores es el convencimiento de que nada cambiará a pesar de los resultados, buenos o malos, de tal evaluación. Fundamentalmente, su convencimiento de que una evaluación negativa no tiene ninguna repercusión sobre la carrera del profesor les mueve a pensar que la evaluación es inútil: los buenos profesores ya lo son y los, desde su punto de vista, peores profesores no tienen incentivos a mejorar su práctica docente o modificar sus actitudes. Por ello, la campaña de difusión de los efectos de los resultados de la evaluación puede tener efectos importantes sobre la participación del alumnado.

Y conviene tener en cuenta que no solo la difusión de los efectos negativos, como no conseguir un determinado complemento retributivo o no ver renovado su contrato por parte de los profesores mal valorados, puede estimular a los estudiantes, sino que también la obligación del profesor de mejorar su formación cuando ha recibido una evaluación negativa, o el reconocimiento de la excelencia y las buenas prácticas por parte de la comunidad universitaria también contribuirían a crear en los estudiantes la conciencia de que la importancia de la actividad docente, que tanto y tan directamente les afecta, es reconocida.

En este sentido, puede ser ilustrativo exponer aquí una iniciativa de la Delegación de Estudiantes de la Facultad de Comercio y Turismo, desarrollada desde el cur-

so 2013-14. Los estudiantes de los Grados de Comercio y Turismo decidieron, motu proprio, dirigir una carta a los profesores que habían tenido buenas evaluaciones por parte de los estudiantes (para lo que realizaron una encuesta) como agradecimiento y reconocimiento de su labor docente. Asimismo, felicitaron a los profesores que habían obtenido la calificación de excelente en la evaluación mediante DOCENTIA, resultado que fue difundido por el Decanato de la Facultad.

5.3.2 Análisis descritivo y exploratorio

Vamos a comenzar la discusión referida al análisis descriptivo y exploratorio realizado.

5.3.2.1 Resultados del estudio descriptivo de la puntuación global

Uno de los resultados más llamativos de nuestro análisis descriptivo es el de las altas puntuaciones alcanzadas por los profesores en los cursos analizados. Estos resultados indican una razonablemente alta calidad de la actividad docente de los profesores de la UCM en el período de referencia.

Como ya se comentó, estos resultados deben ser en cierta medida matizados. Por una parte, como ya se ha indicado, pueden tener un cierto sesgo debido al carácter voluntario de la evaluación durante ese período, pero también es cierto que esas evaluaciones se realizaron ya después de un proceso de adaptación inicial a los parámetros de los nuevos modos de aprendizaje activo. A este respecto, antes de la implantación de los grados se desarrollaron desde el Rectorado de la Universidad Complutense diferentes iniciativas de formación permanente para el profesorado, sobre aspectos relacionados con el nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje.

Esta oferta formativa abarcó cuestiones metodológicas como el aprendizaje por competencias, definición de objetivos en términos de competencias, metodologías docentes, características, enfoques, recursos e instrumentos de evaluación en los nuevos contextos educativos, planificación y programación por objetivos, dinámica de

grupos y trabajo en equipo, elaboración de rúbricas, motivación del alumnado, aprendizaje cooperativo, utilización de las tutorías como elemento de aprendizaje, utilización de TIC en la docencia y de las plataformas virtuales o posibilidades del blended learning en el actual modelo, entre otras.

Estos cursos de formación no estuvieron exclusivamente centralizados en el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación, Centro de formación del profesorado en la UCM), aunque su protagonismo y liderazgo fue importante, ya que los Centros también utilizaron parte de los recursos recibidos del Rectorado a cargo de las partidas para innovación y adaptación al EEES para organizar cursos y seminarios, en muchas ocasiones impartidos por expertos ajenos a la UCM, sobre aspectos de interés específico del profesorado del Centro. De forma que, aunque la oferta de formación no fue tal vez extremadamente estructurada, lo cierto es que tuvo mucha demanda por parte del profesorado, que sentía la necesidad de mejorar su formación en las nuevas metodologías docentes ante la inminencia de la implantación de los nuevos grados.

Esta iniciativa para la adaptación de los profesores a las exigencias docentes de las nuevas titulaciones acordes al EEES no fue, además, la única en la UCM.

Así, esta universidad participó en el plan nacional de Asignaturas Piloto adaptadas a lo que se dio en llamar el Plan Bolonia, que sirvió también para iniciarse en las nuevas formas de afrontar la labor docente. Asimismo, se dedicaron fondos a la adaptación de infraestructuras y espacios (aulas, seminarios de trabajo, aulas de informática, etc.) a las exigencias de los nuevos modos de enseñanza-aprendizaje en los títulos adaptados al EEES.

Complementariamente, el Vicerrectorado de Calidad (que en esa altura tenía las competencias en materia de adaptación al EEES, Informática e Innovación, y cuyo responsable era el entonces Vicerrector D. José Carrillo Menéndez), implementó otras dos acciones que resultaron a la postre fundamentales para el avance de la calidad en la Universidad Complutense: la creación y desarrollo del Campus Virtual y la convocatoria anual de los Proyectos de Innovación Educativa (PIE), que se mantiene hasta

la actualidad con la denominación de PIMCD (Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente), dirigidos a profesores y grupos de profesores innovadores y a Centros.

Estas dos iniciativas estratégicas, junto a otros elementos, están sin duda detrás de la extensión de la necesaria cultura de la calidad en la UCM.

Además de estas iniciativas tempranas, los sucesivos Vicerrectorados de Evaluación de la Calidad (con la denominación de cada momento), han continuado desarrollando acciones para reforzar y diseminar esa preocupación por la calidad y la innovación, a través de diferentes actos, seminarios y jornadas que han dado difusión a las iniciativas innovadoras y a las buenas prácticas en nuestra universidad, con el efecto estimulante y multiplicador que ello supone.

Por lo tanto, podemos concluir que aunque los resultados mostrados en nuestro estudio puedan indudablemente ser matizados por el carácter voluntario de la evaluación, también es cierto que deben en buena medida reflejar la calidad docente del profesorado de la UCM y los resultados de su voluntad de mejora continua y de adaptación a los nuevos modelos de aprendizaje.

El segundo matiz que cabe introducir se refiere al notable aumento de puntuación experimentado en el curso 2013-14, mientras que en los dos cursos anteriores la puntuación media solo había aumentado en torno a 3 puntos, en el 2013-14 el aumento registrado fue de más de 12 puntos. Este comportamiento explica parcialmente la alta puntuación media obtenida para todo el período considerado.

La evolución de las puntuaciones puede deberse en parte a la mejora de la calidad en el desempeño docente de los profesores, pero también es lógico relacionarla con el ajuste en los pesos en la puntuación final de las dimensiones objeto de evaluación y con la redefinición de algunos de los aspectos e ítems que las componen, asociación que es uno de los resultados de nuestro análisis.

En ese curso, como ya se ha señalado, se produce un incremento en la pon-

deración de la dimensión Desarrollo, en detrimento de las otras dos dimensiones, Planificación (cuya ponderación fue la que más se redujo) y Resultados. El reajuste de los pesos de las dimensiones, y de la definición de los aspectos que las componen, a lo largo de los cursos de implantación experimental es algo habitual y se ha venido produciendo en la mayor parte de las universidades durante la fase de diseño e implantación del programa. Por otra parte, la reasignación de ponderaciones llevada a cabo en la UCM y la distribución final de pesos está en línea con las observadas en otras universidades que implantaron o están en fase de implantación del programa.

De cualquier manera, una vez estabilizadas las ponderaciones, y la composición de los Aspectos e ítems de las dimensiones, será posible realizar comparaciones interanuales de las puntuaciones y resultados de la evaluación docente, lo que posibilitará una mejor identificación de las mejoras en la calidad docente.

En relación con las puntuaciones alcanzadas por categorías, veíamos que había ciertas diferencias, siendo el resultado más llamativo la mejor valoración alcanzada por los profesores Contratado Doctor. Por su parte, la categoría peor valorada fue, con diferencia apreciable, la de Investigador. Para mejorar el desempeño docente de estos profesores sería interesante diseñar algún tipo de acción formativa. Algunas otras diferencias por categorías se revelaron en los análisis de dependencia y pueden sugerir líneas de mejora, como se discutirá más adelante.

Por áreas, cabe destacar el resultado de la peor valoración relativa de los profesores del Área de Ciencias, que obtuvieron resultados por debajo de la media. De hecho, las medias de las puntuaciones obtenidas por profesores de las Áreas de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud están todas por encima de la media general para el global de los tres cursos, mientras que la media de la puntuación del Área de Ciencias se encuentra por debajo de ella.

En general, prácticamente todos los análisis realizados apuntan este resultado, por lo que sería interesante confirmarlo en estudios posteriores. Si efectivamente esto se confirmara sería importante estudiar si la valoración de los estudiantes del área de

Ciencias es en alguna medida más exigente que la de los estudiantes de otras Áreas, o si sería recomendable introducir algún elemento diferencial en los instrumentos de evaluación, en concreto en el Cuestionario de estudiantes. O, complementariamente, detectar las causas de posibles diferencias en el desempeño docente de los profesores del Área de Ciencias para intentar diseñar algún plan específico de mejora de la calidad docente.

La conclusión general que podemos extraer de los resultados de nuestro análisis es que, aun considerando las matizaciones señaladas, la evaluación de la actividad docente de los profesores de la UCM a través del programa DOCENTIA muestra la alta calidad docente de su profesorado.

No obstante, la calidad de la docencia, y en general del servicio de educación superior, no es una meta sino un proceso y, como tal, susceptible de continua mejora. Desde esta perspectiva, en las próximas páginas expondremos las medidas de mejora de la calidad docente a las que apuntan los resultados de nuestra investigación.

5.3.2.2 Resultados del estudio descriptivo de la puntuación por dimensiones

Al estudiar la puntuación obtenida diferenciando la valoración que los profesores obtuvieron en cada una de las Dimensiones que se evaluaban para calcular la Puntuación global, se observan algunos resultados interesantes.

El cambio en el peso de la Dimensión Desarrollo de la docencia en el curso 2013-14 explica el notable aumento de la puntuación media en esta dimensión en ese curso y ya hemos analizado suficientemente el sesgo que este cambio pudo introducir.

Es destacable que la puntuación media en la Dimensión Planificación aumenta en todos los cursos objeto de estudio. En el curso 2013-14 la puntuación en esta dimensión aumenta respecto a la del curso anterior, a pesar de haber visto reducirse su peso en la Puntuación global. Cabe reseñar aquí que en ese curso se desplazó el aspecto de Participación en actividades de Formación desde la dimensión de Planifi-

cación a la de Resultados, incluyéndolo dentro del aspecto más general de Revisión y Reflexión para la mejora de la actividad docente. Este aspecto resultó ser de los de más baja puntuación, por lo que su exclusión de la dimensión Planificación ayudó probablemente a que la puntuación en esta dimensión experimentara una evolución positiva a pesar de la reducción en su peso.

La estabilidad en la dimensión Resultados, a pesar de haber visto reducido su peso, puede deberse también parcialmente a esa reasignación de aspectos e ítems en el curso 2013-14.

En último término, consideramos que lo más importante no es tanto la evolución de la puntuación en las diferentes Dimensiones, sino la reorganización y redefinición de estas en el curso 2013-14. En los anexos correspondientes se pueden consultar las estructuras de las dimensiones en cada curso, y comprobar cómo la correspondiente al curso 2013-14 es más coherente con los conceptos que cada una de ellas pretende medir.

5.3.3. Resultados del estudio de dependencia de las variables de interés respecto a las variables de agrupación

A continuación discutimos los resultados obtenidos en relación con la dependencia de la Puntuación global del profesor respecto a las variables curso académico en que se realizó la evaluación, sexo, antigüedad, categoría y área de conocimiento.

5.3.3.1. Dependencia Puntuación global del curso académico

La dependencia detectada entre Puntuación global de los profesores y el curso académico en el que se realizó la evaluación introduce un sesgo que dificulta la identificación de las mejoras interanuales en la calidad de la docencia, como ya se ha comentado. En este punto nos limitaremos, pues, a indicar que este sesgo y sus efectos subsecuentes sobre la identificación de los cambios en la calidad docente desapare-

cerá cuando se estabilicen la definición de pesos y la composición de las dimensiones evaluables.

5.3.3.2. Dependencia Puntuación global de la antigüedad

En nuestro estudio hemos detectado una asociación de carácter directo entre la Puntuación obtenida por los profesores y la antigüedad categorizada, de modo que a mayor antigüedad, mayor sería la puntuación, y mayor la calidad de la docencia del profesor.

Este resultado puede ser, en cierta medida, matizado por varias razones. Es cierto que la asociación entre antigüedad y Puntuación se detecta en relación con la antigüedad categorizada, y se mantiene cuando estudiamos la existencia de correlación entre antigüedad (sin categorizar) y Puntuación., pero la intensidad de la relación es baja.

Sin embargo, también es significativo que el resultado aparece en los sucesivos análisis, al explorar las relaciones entre las puntuaciones en las Dimensiones y la antigüedad, por ejemplo. Y aún más, los resultados que se han ido obteniendo apuntan a que las mayores diferencias se registran para los profesores del rango de antigüedad menor, menor de 5 años, mientras que las diferencias ya son en muchos casos casi imperceptibles entre los profesores de los siguientes rangos de antigüedad, entre 6 y 15 años y más de 15 años de antigüedad. El análisis de atípicos apoya también el resultado general: al estudiar los atípicos relacionados con la antigüedad, se encuentran atípicos por bajas puntuaciones en todos los casos. Estudiada la correlación entre antigüedad sin categorizar y puntuación, descubríamos también una correlación significativa y directa, aunque débil, entre ambas variables. Por último, al analizar la puntuación por Dimensiones, aparecen también las diferencias por antigüedad, sobre todo entre los profesores más antiguos y los más noveles.

Este resultado puede derivarse de la inexperiencia de los profesores noveles, que van adquiriendo más pericia a medida que desarrollan su labor docente. Parece

lógico pensar que un profesor con mayor antigüedad desarrolle con mayor efectividad su labor docente y reciba mejores valoraciones del alumnado. Así lo sugiere también Casero (2010) en su estudio sobre factores modulares de la percepción de la calidad docente, al discutir los posibles, o no, sesgos en la valoración de los estudiantes de la efectividad docente de los profesores. A pesar de que existen algunos estudios que encontraron relaciones inversas entre la efectividad docente y la edad del profesor (Renaud y Murray, 1996 o Feldman, 1983), sus hallazgos no fueron concluyentes y no existe un consenso acerca del efecto de la edad sobre la calidad de la labor docente del profesor. Por una parte, algunas características deseables en el docente como el entusiasmo o la motivación pueden, o no, decaer con la edad, pero como indica Horner (1989), parece que la evolución del desempeño docente en el tiempo depende más de características individuales de los profesores.

En cualquier caso, los datos de nuestro estudio apuntan a una relación positiva entre antigüedad y mejor valoración de la actividad docente en los cursos considerados. Este resultado es coherente con otros resultados obtenidos en nuestro estudio, como comentaremos más adelante.

En muchas universidades españolas se han puesto en marcha planes de acompañamiento y mentoría para profesores noveles, a fin de mejorar su desempeño en varias de las facetas de la actividad docente en el inicio de su carrera. Esta evidencia apoya también nuestros resultados, pues dichos planes e iniciativas forman parte de estrategias de dichas universidades para mejorar la calidad de la docencia.

5.3.3.3. Dependencia Puntuación global del género del profesor

En este caso, nuestro análisis apunta a una mejor valoración de las profesoras frente a los profesores, situándose la puntuación media de las profesoras por encima de la de sus compañeros y por encima de la media total para el global de los cursos considerados y presentando, además, una menor dispersión. La puntuación media de los profesores, por el contrario, se situó por debajo de la media total para el global de los tres cursos. El análisis de dependencia encontró diferencias de medias significa-

tivas, indicando dependencia de la puntuación respecto al género del profesor. Este mismo resultado fue encontrado por García-Berro, Colom, Martínez, Sallarés y Roca (2011) en el estudio de evaluación del profesorado por los estudiantes en la Universidad Politécnica de Cataluña.

El estudio de la relación existente entre evaluación del profesor por parte de los estudiantes y el género del profesor ha cobrado mayor interés por la creciente incorporación de la mujer a la docencia en las instituciones de educación superior (García Garduño, 2000).

Existen estudios que señalan que aunque la correlación entre la evaluación global y el género es débil, las profesoras resultan significativamente mejor valoradas que los profesores en la mayor parte de los casos analizados (Feldman, 1993). En sus análisis Feldman detectó que las mujeres eran mejor evaluadas que los hombres en ciertos aspectos de la actividad docente, relacionados con sensibilidad y preocupación con el nivel del grupo y su progreso, apertura a las opiniones de otros, disponibilidad y ayuda. En esos casos, los profesores fueron mejor evaluados en algunas dimensiones como la claridad o el conocimiento de la materia, pero las diferencias fueron no significativas. Estudios posteriores obtuvieron resultados en la misma línea (Goodwin y Stevens, 93; Basow, 1995, entre otros). En un estudio experimental en 1994, Freeman encontró resultados similares y relacionó la influencia del género del docente en la evaluación con el rol desempeñado por el docente en el aula. De todas formas, los resultados a este respecto no son concluyentes pues también existen estudios que apuntan a una peor valoración de las profesoras frente a los profesores.

Tal vez, la mejor valoración de las profesoras pueda estar relacionada con algunas de las nuevas competencias que deben asumir los profesores en los nuevos modelos de aprendizaje activo y las habilidades iniciales de las que cada uno dispone para desarrollar esas competencias, aunque parece que en realidad esto no depende del género del docente sino más bien de sus características personales.

En última instancia, estudios posteriores que exploren esta relación entre géne-

ro del profesor y evaluación, así como entre género del estudiante y puntuación otorgada por género del profesor, permitirían confirmar el resultado obtenido en nuestro estudio y profundizar en las posibles explicaciones contextualizadas de esas diferencias.

5.3.3.4. Dependencia Puntuación global de la Categoría

Al realizar el análisis de dependencia de la Puntuación global respecto a la Categoría del profesor encontramos que existe dependencia. Este resultado también fue obtenido en otros estudios, como el desarrollado por García-Berro et al (2011) en la Universidad Politécnica de Cataluña. Otros estudios, sin embargo, no encuentran esta dependencia (Escudero, 1999). No obstante, el propio autor reconoce la necesidad de contextualizar los resultados a la hora de realizar comparaciones, y en este sentido el estudio de García-Berro es más adecuado para contrastar nuestros resultados.

En primer lugar, el análisis de dependencia de la Puntuación global obtenida respecto de la Categoría ratifica el resultado obtenido para la Categoría de Profesor Contratado Doctor en el análisis descriptivo, apreciándose diferencias positivas notables en esta categoría, con mejor puntuación en todos los casos significativos. Es interesante la discrepancia que se registra entre nuestro resultado y el correspondiente del estudio de García-Berro et al. (2011), pues en él la Categoría de Profesor Contratado Doctor recibía peores puntuaciones que el resto de categorías y por debajo de la media en la mayoría de los casos significativos. Esta discrepancia nos refuerza en la idea de que el análisis de la evaluación del profesorado debe realizarse en cualquier caso de forma contextualizada.

El análisis de dependencia ratifica también el resultado obtenido en el estudio descriptivo y exploratorio, al resultar la categoría Investigador diferente de todas las demás, con peor puntuación y con diferencias de medias importantes. Asimismo, se observan diferencias por peores puntuaciones en las categorías de Ayudante, Colaborador y Titular de Escuela Universitaria. Estos pobres resultados para las categorías de Ayudante y de Titular de Escuela Universitaria fueron también encontrados y refe-

renciados en García-Berro et al. (2011).

Es llamativo comprobar que las categorías de Profesor Titular de Escuela Universitaria y Colaborador, con una antigüedad apreciable, obtienen resultados peores que otras categorías, a pesar de que en principio al menos se podría esperar una mayor dedicación y mejor desempeño en las labores docentes.

Respecto a la categoría de Ayudante, este resultado apoya el obtenido respecto a la Antigüedad, pues los profesores de esta categoría suelen ser los menos antiguos (junto con algunos de los profesores Asociados). Y por lo tanto, tendríamos otro punto de apoyo para nuestra sugerencia de establecer alguna acción de mentoría o de formación específica para profesores noveles. Este resultado coincide con el obtenido en García-Berro et al. (2011), donde también se explica por la bisoñez de este tipo de profesores.

La Categoría de Profesor Titular Interino de Universidad se comporta de forma similar a las de Profesor Contratado Doctor (aunque con menores puntuaciones), Titular de Universidad, Catedrático de Escuela Universitaria y Ayudante Doctor. Hay que tener en cuenta que en los últimos años ha habido menos posibilidades de promoción por motivos legales y económicos, por lo que, en realidad, en los cuerpos y categorías mencionados se encuentran profesores con las mismas acreditaciones en muchos casos y con rangos de antigüedad no muy diferentes en otros, y que administrativa y contractualmente se encuentran en categorías diferentes por los mencionados motivos extraacadémicos.

5.3.3.5. Dependencia Puntuación global del Área de Conocimiento

El Resultado que obtuvimos al analizar la dependencia de la Puntuación global de los profesores respecto de su Área de Conocimiento fue que efectivamente existían diferencias significativas entre las puntuaciones de los profesores de Ciencias y las obtenidas por los profesores de las restantes áreas. El resto de las Áreas, por el contrario, no presentan diferencias significativas entre las medias de las puntuacio-

nes de sus profesores. En concreto, la puntuación media en el área de Ciencias es significativamente peor que las correspondientes a las demás. La Puntuación media obtenida por los profesores del área de Ciencias se encuentra por debajo de la media global, mientras que en Humanidades se encuentra por encima para todos los casos significativos.

Algunos autores argumentan que existe un sesgo en la valoración por parte de los estudiantes relativo al área de estudio, que provocaría en media, valoraciones globales y por dimensiones más bajas de los profesores del área de Ciencias. Según García (2000), en general, los cursos y profesores de las disciplinas relacionadas con las ciencias y las ingenierías son evaluados por los alumnos con promedios más bajos que las disciplinas relacionadas con el arte, humanidades, ciencias de la salud y ciencias sociales. De ello podría desprenderse que el desempeño de los docentes debería juzgarse teniendo en cuenta el área de la disciplina que imparte.

Feldman (1978) concluye que los estudios de Humanidades se sitúan en un rango alto y medio-alto en la evaluación por parte de los estudiantes , las ciencias sociales dentro del rango medio-bajo, y las ciencias (excepto biología) y las ingenierías en el rango bajo de evaluación.

Otros estudios como el de Cashin (1995) apoyan esta postura, basándose en diferentes consideraciones como el carácter más cuantitativo (llevaría a puntuaciones más bajas) o más cualitativo (con puntuaciones más altas) de los estudios, argumentando que los profesores de áreas en las que se exigen mayor capacidad de razonamiento cuantitativo son peor valorados por los estudiantes porque estos tienen menos competencias para ese tipo de razonamiento.

La conclusión de todos estos estudios sería que es necesario utilizar instrumentos de evaluación diferentes para cada tipo de disciplina o al menos tener en cuenta este pretendido sesgo al realizar la evaluación del profesor, sobre todo si esta ha de tener efectos sumativos.

Sin embargo, no queda claro que los estudiantes de Ciencias estén sesgados

hacia una menor valoración de sus profesores. Otros estudios ponen en duda esta cuestión. Centra (2003) afirma, en consonancia con Marsh (1987) que existe sesgo cuando una característica del estudiante, del profesor o de la disciplina afecta a la evaluación realizada positiva o negativamente, pero no está relacionada con ninguno de los criterios de la buena docencia, como mayor aprendizaje del alumno. Y posteriormente, siempre desde esa perspectiva, Marsh (2007) argumenta que los estudios realizados en relación con algunos de los sesgos en la evaluación de los alumnos, como el referido al área o disciplina, son demasiado escasos y algunos de ellos presentan problemas metodológicos importantes como inferir causalidad de la correlación, utilizar inadecuadas unidades de análisis, ignorar la naturaleza multidimensional de los cuestionarios de estudiantes y los potenciales factores de sesgo, inadecuadas definiciones del concepto de sesgo y de los potenciales factores de sesgos, o un control experimental poco apropiado

Por lo tanto, será interesante hacer un seguimiento futuro de los resultados comparativamente peores obtenidos por los profesores del Área de Ciencias a fin de encontrar posibles explicaciones que permitan, en su caso, implementar medidas de mejora de la calidad de la docencia y de la percepción de los estudiantes respecto a la labor docente de sus profesores.

5.3.3.6 Dependencia de la puntuación en las Dimensiones respecto del curso académico

Las diferencias significativas por cursos detectadas para las tres Dimensiones se explican parcialmente por las mejoras del desempeño docente, pero recogen sin duda el efecto de los ya comentados ajustes en sus respectivos pesos en la Puntuación global y de la redefinición y reasignación de algunos de los aspectos en ellas incluidos.

A parte de todo lo ya mencionado, cabe destacar el aumento de la puntuación media alcanzada por los profesores en cada curso en la Dimensión Planificación, a

pesar de haber sufrido el mayor reajuste en el curso 2013-14. Esta Dimensión incluye aspectos relevantes de actividades de Coordinación, que han sido objeto de especial atención por parte de los Departamentos y Decanatos, como elemento fundamental en la implantación de los Grados, considerado además en los SGIC de las titulaciones y presente en el seguimiento institucional de estas. Es plausible considerar que estas acciones hayan tenido efectos positivos sobre la Coordinación que luego se hayan visto reflejados en la puntuación alcanzada en esta Dimensión.

5.3.3.7 Dependencia de la puntuación en las Dimensiones respecto de la antigüedad

El análisis de dependencia respecto de la antigüedad arrojó diferencias significativas en todas las Dimensiones para el global de los tres cursos, de forma que la puntuación alcanzada en las dimensiones dependería de la antigüedad (categorizada) del docente.

La categoría de mayor antigüedad presenta siempre diferencias positivas significativas con respecto a las otras dos (Dimensión Desarrollo) o respecto a la de menor antigüedad (Planificación y Resultados).

Parece que la antigüedad tiene una influencia más visible en la Dimensión Desarrollo, pues es para esta dimensión para la que se aprecian diferencias significativas entre los tres rangos de antigüedad, aumentando la puntuación de forma sostenida con el rango de antigüedad.

Por último, en la Dimensión Resultados solo hay diferencia positiva entre la categoría de mayor antigüedad y la de menor, y podríamos pensar que el efecto de la inexperiencia sobre esta dimensión se va diluyendo de forma a lo largo del tiempo: no hay diferencias significativas entre los profesores del rango de antigüedad menos de 5 años y el de entre 6 y 15 años, ni entre este último y el de mayor antigüedad, pero sí las hay entre los profesores de los dos rangos de antigüedad extremos.

Estos resultados apoyan los apuntados anteriormente y, junto a ellos, permiten

identificar una línea de mejora de la calidad docente a través de acciones específicas dirigidas a los profesores noveles. Uno de los principios ya clásicos dentro del ámbito de la evaluación afirma que no es fácil obtener mejoras en la calidad docente mediante la sola devolución de la información proporcionada por los alumnos. La experiencia una y otra vez ha demostrado que es necesario un servicio de ayuda profesional si se quiere optimizar la docencia (Fernández 1996).

5.3.3.8 Dependencia de la puntuación en las Dimensiones respecto de la Categoría

Los resultados en este caso apuntan a existencia de dependencia en las dimensiones Planificación y Desarrollo pero no en la de Resultados. Las diferencias detectadas apoyan también el conjunto de resultados obtenido, pues la Categoría de Ayudante se muestra diferente y con resultados significativamente peores que los demás en Planificación y Desarrollo. La Categoría de Profesor Contratado Doctor refleja sus buenos resultados en las tres Dimensiones.

5.3.3.9 Dependencia de la puntuación en las Dimensiones respecto del Área de Conocimiento

Los resultados obtenidos al analizar la posible dependencia de las puntuaciones por Dimensión y la adscripción del profesor a una determinada Área de conocimiento indicaban que en ninguna de las tres dimensiones se apreciaban diferencias por Área. Este resultado no permite detectar líneas de mejora adicionales por Área, más allá de las sugeridas. Como hemos observado peores resultados medios en los profesores del Área de Ciencias, sería interesante hacer un seguimiento de sus resultados globales y por dimensiones para intentar en el futuro identificar posibles puntos de anclaje para lograr mejoras en la calidad docente.

5.4. ESTUDIO DE CLASIFICACIÓN

5.4.1. Análisis cluster por Dimensiones

Tras realizar los estudios descriptivo y exploratorio y de dependencia, nuestro trabajo se centró en un estudio de clasificación a fin de poder detectar grupos y perfiles de profesores a partir de los datos disponibles sobre la puntuación de los profesores en las Dimensiones evaluadas.

Nuestro análisis se basó no solo en los datos procedentes de las encuestas de los estudiantes, sino de aquellos que ya contenían información obtenida de otras fuentes (auto-informe del profesor, informe del departamento/centro, y GEA). Por ello, la clasificación en grupos que obtenemos está ya en cierta medida orientada hacia el modelo de calidad docente implícito en el programa Docentia. En este sentido, no utilizaremos nuestra clasificación en grupos de profesores con fines confirmatorios de validación del cuestionario para el establecimiento de perfiles de calidad docente, que por otra parte suponemos ya validado por la fase en la que se encuentra el proceso de certificación del programa DOCENTIA de la UCM por la ANECA, sino para identificar grupos de profesores de diferente calidad docente según el programa de evaluación institucional, y sus características.

No obstante, a pesar de que los trabajos utilizados como referencia se centran en la identificación y clasificación en grupos según la calidad docente percibida por los estudiantes a partir de los cuestionarios de evaluación docente, estimamos que pueden servir también como término de comparación y contraste de nuestros resultados. De hecho, nuestro estudio tiene como uno de los soportes principales la información obtenida a través del cuestionario de evaluación de los estudiantes, lo que se hace particularmente patente en los análisis por Aspectos, que permite visualizar claramente la estrecha relación entre evaluación y percepción de la calidad por parte de los estudiantes.

En el análisis de clasificación para el global de los tres cursos en función de los resultados obtenidos en cada una de las tres Dimensiones objeto de evaluación, Planificación, Desarrollo y Resultados, se optó por la solución de tres grupos de profesores, que se diferencian fundamentalmente por el nivel obtenido en la evaluación de cada una de las Dimensiones, resultado que está en la línea de otros trabajos como los de González Such, Jornet, Suárez y Pérez (1999), que refiriéndose a la calidad docente percibida por los estudiantes en la Universidad de Valencia, también detectan la posibilidad de clasificar a los profesores utilizando la técnica de Análisis de Conglomerados de K-medias, obteniendo como mejor resultado las clasificaciones en entre dos y cuatro grupos diferentes por el nivel de calidad docente. A un resultado similar llega Gómez Martínez (2005) en el trabajo desarrollado como Tesis Doctoral en la Universidad Politécnica de Valencia.

La figura 48 muestra el perfil de los tres clústers por Dimensiones para el global de los tres cursos.

El grupo de los mejores profesores (clúster 3), obtiene altas puntuaciones en todas las Dimensiones, aunque los resultados obtenidos en la Dimensión Desarrollo son claramente mejores que los alcanzados en las otras dos Dimensiones. Este resultado puede deberse en buena medida al cambio de peso de esta dimensión en la Puntuación global en el curso 2013-14, pues muchos de los casos integrados en el clúster 3 pertenecen a grupos impartidos en ese curso. Además, en el análisis descriptivo comprobamos que la puntuación media experimentaba un salto cuantitativo importante en el mencionado curso, de forma que parece lógico que al clasificar los profesores por grupos y resultar una clasificación por nivel, una gran parte de los grupos encontrados en el clúster de mejores resultados correspondan a dicho curso.

En los otros dos grupos detectados, el de los profesores con una valoración de su actividad docente intermedia (clúster 1) y el de los profesores evaluados con una puntuación peor (clúster 2), además de las diferencias de nivel (el grupo 1 obtiene mejor evaluación que el 2 en todas las dimensiones) se aprecian diferencias en el perfil, pues se comportan de forma opuesta respecto a la Dimensión Desarrollo. El grupo de

los peores profesores obtienen sus peores registros en la Dimensión Planificación, y los mejores en Desarrollo. Sin embargo, los profesores del grupo de evaluación intermedia, los registros en Planificación y Resultados son parecidos, mientras que los de la Dimensión Desarrollo son relativamente peores en este grupo.

En los estudios considerados, en algunas de sus clasificaciones, se obtienen perfiles con diferencias de nivel pero similares, lo que supone una discrepancia respecto de nuestros resultados que puede tener diferentes explicaciones. La más importante, que estos estudios se refieren exclusivamente a la valoración de los estudiantes como medida de la calidad docente, mientras que nosotros hemos optado por utilizar la puntuación obtenida en el programa de evaluación de la calidad docente, que incorpora datos procedentes de otras fuentes de información. Además, los estudios a los que nos referimos extrajeron muestras de acuerdo a determinados criterios, como incluir solo a profesores que se hubieran evaluado en una determinada asignatura en cada uno de los tres años objeto de estudio, lo que podría proporcionar una mayor estabilidad, mientras que nosotros incluimos todos los grupos que resultaron evaluados en el período de análisis, período en el que además se produjeron algunos ajustes en el patrón de la evaluación.

Adicionalmente, nuestro estudio es más actual y probablemente las diferencias que se registran en los perfiles de los grupos de profesores respecto a las dimensiones se puedan explicar, al menos parcialmente, a diferentes grados de adaptación a las nuevas competencias docentes que no afectan por igual a todas las dimensiones. Esta asimetría no se presentaría de forma tan clara en otros estudios, que fueron realizados en un contexto de enseñanza diferente al actual.

Cabe destacar que el grupo de profesores con mejores puntuaciones obtienen una evaluación más equilibrada que los profesores de los otros dos grupos. Y resulta también llamativo que los peores y los mejores profesores tengan perfiles más parecidos, aunque con niveles de calidad diferentes. Los profesores de nivel intermedio presentan un perfil diferente, siendo relativamente peores en Desarrollo de la docencia, al contrario de lo que ocurría en los otros dos grupos.

Respecto al tamaño de los clústers, el resultado obtenido es que no son equiparables en tamaño: los dos más numerosos son el de los mejores profesores y el de los profesores intermedios, y la suma de ambos supondría algo más del 82% de los casos. Este resultado avala los buenos resultados de la evaluación en los tres cursos, y denota que los profesores evaluados desarrollan mayoritariamente una actividad docente de notable calidad.

Al intentar realizar la caracterización de los clústeres por las variables de Curso académico, Categoría, Antigüedad (categorizada) y Área de conocimiento, solo se encontró una asociación significativa y de intensidad media entre pertenencia al clúster y Curso académico, justificada al menos parcialmente por los ajustes realizados en la baremación y ponderación de las dimensiones en el curso 2013-14. Como ya hemos reiterado, las puntuaciones medias, global y en cada dimensión, aumentaron de forma significativa ese curso académico, lo que explica esta asociación.

Dada la imposibilidad de caracterizar los clústers por las mencionadas variables, concluimos que las características individuales de los profesores explicarían en buena medida la pertenencia a cada uno de los grupos, en consonancia con el resultado obtenido en otros estudios (García-Berro et al., 2011).

A la vista de los resultados obtenidos en este estudio de clasificación, nos pareció interesante realizar un segundo análisis clúster, esta vez a partir de los aspectos que de forma más desagregada conforman las Dimensiones.

5.4.2. Análisis clúster por aspectos de las Dimensiones

A fin de poder obtener información más estilizada y esbozar el perfil de los profesores a partir de las valoraciones recibidas, se realizó un análisis de clasificación basado esta vez en información más desagregada, utilizando los Aspectos que componen cada Dimensión de la actividad docente. Como en el curso 2013-14 se realizaron algunas reasignaciones de ítems entre los diferentes Aspectos, estimamos más conveniente realizar la clasificación curso a curso, y comprobar en qué medida

los perfiles resultantes serían o no comparables.

5.4.2.1. Análisis clúster por aspectos de las Dimensiones para los cursos 2011-12 y 2012-13

Por otra parte, al iniciar la formación de grupos en el curso 2011-12 observamos que la variable "Cumplimiento formal" generaba por sí sola un clúster formado por los 18 profesores que habían obtenido 0 como puntuación en ese Aspecto. Observada una situación similar en el curso 2012-13, en el que el conglomerado generado por la mencionada variable estaba compuesto por 22 profesores, se procedió a eliminar del análisis de clasificación la variable "*Cumplimiento formal*" en ambos cursos.

Desde el punto de vista estadístico, la decisión de eliminar la variable Cumplimiento formal a la hora de buscar la solución de clúster más representativa está justificada siguiendo los criterios de Jornet y Suárez (1987), entre los que se cuenta el siguiente: se entiende que una solución es poco representativa si en la composición de grupos alguno de ellos nace de algún conglomerado poco numeroso y, por ello, puede entenderse como marginal. En este sentido, efectivamente un grupo formado por solo 18 y 22 registros respectivamente, pueden ser considerados marginales, habida cuenta además de la variable que los generaría. Desde el punto de vista conceptual, la exclusión estaría también justificada pues la variable que generaría esos grupos marginales, el aspecto Cumplimiento formal, en esos dos cursos incluía únicamente el cumplimiento de los plazos de entrega de actas, que aunque ciertamente refleja parcialmente el cumplimiento de obligaciones por parte del profesor, no afecta de forma sustancial a la calidad de la docencia desarrollada y puede ser considerada casi como una cuestión burocrática, aunque no por ello intrascendente desde el punto de vista administrativo y legal. De hecho, el peso de esta variable tanto en la Dimensión Desarrollo de la docencia (13%) como en la Puntuación global (4%) refleja el grado de importancia relativa que se le otorgó en los cursos de referencia.

La Tabla 29 incluye los Aspectos que fueron considerados en el estudio de cla-

sificación en los cursos 2011-12 y 2012-13.

El resultado del análisis clúster aplicado es una solución de tres clústers que se diferencian en el nivel. El clúster 2, el de los profesores con mejores puntuaciones, es mejor en todas las variables (excepto la adecuación de la asignatura con el perfil del profesor, variable para la que no hay diferencias entre los tres grupos). El clúster 1, el de los profesores con un resultado intermedio en la evaluación, es mejor que el 3 excepto en los Aspectos relacionados con las actividades de formación, la coordinación y la revisión y reflexión para la mejora de la actividad docente del profesor, en los que no hay diferencia o los resultados son peores. En cuanto a su tamaño, los tres grupos eran bastante homogéneos en los dos cursos, con un número de componentes muy similar.

Como quiera que los perfiles de los grupos extraídos para los cursos 2011-12 y 2012-13 son muy similares (ver figuras 52 y 53 del capítulo de Resultados), para esta discusión nos referiremos únicamente a la clasificación resultante en el curso 2012-13.

Como se aprecia en la Figura 53, se forman tres grupos, uno que obtiene mejores resultados en todos los Aspectos; el segundo con resultados intermedios y con un comportamiento opuesto en varios aspectos al del tercer grupo, que es el que obtiene peores resultados.

Si nos detenemos a observar los perfiles de los tres clústers de profesores, podemos realizar algunas consideraciones de interés.

En primer lugar, que el grupo mejor valorado en todos los aspectos tiene un perfil bastante equilibrado, con puntuaciones destacadamente más altas en los aspectos de Participación en actividades de formación y Adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos. Sería interesante analizar la posible correlación entre estos dos aspectos. Si examinamos las diferencias de puntuaciones medias estandarizadas entre el grupo de los mejores profesores (grupo 3) y los otros dos, observamos que se producen diferencias importantes en los aspectos de Participación en Actividades de Formación y en Adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos forma-

tivos. Si realmente se pudiera establecer una relación causal entre participación en actividades de formación y adecuación de las metodologías a los objetivos, encontraríamos una razón, de peso, más para justificar nuestra recomendación de diseñar programas e iniciativas de formación estructurados y adecuados a las necesidades de los profesores, tanto de los más motivados como de aquellos a los que se les hagan recomendaciones en este sentido como consecuencia de posibles futuras evaluaciones negativas.

Como venimos comentando, los profesores del grupo 3 (los mejores) tienen un perfil equilibrado, que de acuerdo a nuestro estudio se parecería al siguiente: participan en actividades de formación y reflexionan para la mejora de la calidad de su labor docente, participan en las actividades de coordinación, los programas de las asignaturas que imparten son adecuados y los cumplen, utilizan metodologías docentes y métodos de evaluación apropiados, logran razonablemente los objetivos formativos que se plantean, y sus estudiantes consiguen tasas de éxito y de rendimiento adecuadas y se muestran satisfechos con la labor docente de estos profesores.

Los otros dos grupos de profesores que resultan de nuestra clasificación, tienen perfiles menos equilibrados y opuestos en relación con determinados aspectos. Los del grupo 2, profesores de nivel intermedio, son mejores que los del grupo 1, el de los peores profesores, en todos los aspectos, excepto en los de Participación en Actividades de formación, Revisión y reflexión para la mejora docente y Participación en actividades de coordinación, en los que obtienen peores registros.

Los profesores del grupo intermedio, a pesar de recibir menos formación, reflexionar menos sobre la actividad docente y participar menos en la Coordinación que los del grupo 1, consiguen una mayor adecuación y grado de cumplimiento del programa, aplican metodologías docentes y de evaluación mejor valoradas, alcanzan un mayor logro de objetivos formativos, y sus estudiantes tienen mejores tasas de rendimiento y de éxito y están más satisfechos con la labor docente desarrollada por sus profesores.

Este grupo de profesores que alcanzan puntuaciones intermedias globalmente consideradas, tienen sus mejores resultados en Satisfacción del alumnado con la actividad docente, adecuación del programa, logro de objetivos formativos y Rendimiento y tasas de éxito de sus estudiantes, y los peores en Formación, Coordinación y Reflexión para la mejora docente. Este perfil es opuesto al del grupo de peores resultados. Hay que destacar que ambos grupos obtienen los mismos pobres resultados en Adecuación de la metodología docente para lograr los objetivos.

Como reflexión a este respecto, podemos interpretar que los profesores del grupo intermedio consiguen resultados aceptables en lo que respecta a logro de objetivos, rendimiento y tasas de éxito, y que sus estudiantes están razonablemente satisfechos con su actividad docente. Son profesores que desarrollan programas adecuados y cumplen con sus obligaciones docentes, y que probablemente tengan habilidades docentes para conseguir que la calidad de su actividad docente sea razonablemente aceptable. Podemos también interpretar que tal vez si participaran más en actividades de formación específicas, se coordinaran mejor, reflexionaran más sobre su actividad docente y participaran en proyectos de innovación, podrían mejorar su metodología docente en relación con los objetivos y, en general, la calidad de su docencia.

El grupo de profesores peor evaluados, por el contrario, obtienen peores registros en casi todos los aspectos: los alumnos no perciben que los programas que imparten sean muy adecuados a la asignatura, tienen puntuaciones significativamente peores en cumplimiento del programa, metodología docente y evaluación, el logro de objetivos formativos es pobre, sus estudiantes tienen peores tasas de éxito y rendimiento y son los menos satisfechos con la labor docente del profesor. Todo ello a pesar de que la reflexión sobre la actividad docente por parte de esos profesores se sitúa en la media, y que su participación en actividades de formación es mayor que la de los profesores del grupo intermedio. Los profesores pertenecientes a este grupo deben esforzarse por mejorar su desempeño docente en todos sus aspectos, para lo que probablemente precisen de un apoyo formativo estructurado y profesional que les facilite mejorar sus habilidades docentes respecto a las competencias que implica el nuevo rol del profesor en los actuales entornos de aprendizaje activo.

A la hora de intentar caracterizar los grupos por las variables de caracterización, encontramos que existe relación entre pertenencia a un clúster y Antigüedad (categorizada), Categoría y Área de conocimiento. En los dos cursos el tramo de antigüedad de entre 6 y 15 años es la que resulta en el mejor grupo con un recuento mayor del esperado, la categoría de mayor antigüedad presenta un recuento mayor de lo esperado en el peor grupo y la categoría de menor antigüedad en el grupo intermedio. En cuanto a la Categoría, destacan en los mejores clústers Ayudante Doctor y Contratado Doctor. Por último, en cuanto al Área de Conocimiento, destaca Humanidades en los mejores clústers y Ciencias en los peores. Destaca sobre todo el resultado en el Área de Ciencias, que es recurrente en todos los análisis realizados.

Como venimos advirtiendo en nuestro estudio, las medidas de asociación son débiles, por lo que se debe tener prudencia a la hora de evaluar algunas de nuestras conclusiones, que deben ser tomadas como primera aproximación al problema, y como pistas cuya evolución debe ser objeto de seguimiento.

5.4.2.2. Análisis clúster por aspectos de las Dimensiones para el curso 2013-2014

Para realizar el estudio de clasificación por Aspectos en el curso 2013-14 la variable “Cumplimiento formal” se incluyó en el análisis, al no determinar ningún grupo marginal. Ello se debió a la redefinición de este Aspecto en el mencionado curso, en el que vio aumentar su significado al incluir, además del citado cumplimiento con los plazos de entrega de actas, las siguientes cuestiones: el cumplimiento con el programa de la asignatura, cumplimiento con los horarios de clase establecidos, cumplimiento con los horarios de tutorías establecidos y cumplimiento con el sistema de evaluación sobre el que el profesor informó. Esta nueva definición incluye, pues, cuestiones que, si bien tienen un carácter parcialmente administrativo y de cumplimiento de obligaciones formales por parte del profesor, tienen también un carácter de compromiso con la institución y con los estudiantes, con su aprendizaje. Y, en este sentido, tienen una relación directa y más importante con la calidad de la docencia, como lo refleja su peso

en la Puntuación global (20%) y en la Dimensión Desarrollo (casi un 50%).

Los Aspectos que conformaron las Dimensiones en el curso 2013-14 y que fueron incluidos en el estudio de clasificación fueron los recogidos en la Tabla 46.

Como se puede consultar en los anexos correspondientes a las tablas de ponderación y baremación de cada curso, en el 2013-14 se producen varios cambios.

En la Dimensión Planificación se considera un nuevo Aspecto, *Información*, cuyos componentes se agrupaban en los cursos precedentes bajo la denominación de *Adecuación del programa a la asignatura*, que en el curso 2013-14 ya no aparece como tal. Además, en la Dimensión Planificación se produce otro cambio, pues se extrae de la misma el aspecto de *Participación en actividades de formación* para sustituirlo por el de *Organización de la asignatura* (contemplado anteriormente dentro del Aspecto de *Cumplimiento* de la Dimensión Desarrollo). La nueva estructura de la Dimensión Planificación parece más ajustada a los conceptos que intenta reunir (Planificación, Información, Organización y Coordinación).

En la Dimensión Desarrollo se producen también algunos ajustes: el Aspecto *Cumplimiento formal* integra lo relativo al cumplimiento de plazos en la entrega de actas pero también otros aspectos, mencionados más arriba, que antes se encontraban en el Aspecto *Cumplimiento,* de la misma Dimensión Desarrollo. Por su parte, el Aspecto de *Adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos* no sufre variaciones. En el curso 2013-14 se considera desagregado un Aspecto en la Dimensión Desarrollo, el de *Calidad docente*. En realidad, los conceptos comprendidos en este Aspecto anteriormente formaban parte del aspecto *Cumplimiento*. Por lo tanto, la Dimensión Desarrollo experimentó básicamente una reubicación de las facetas de la actividad docente en ella incluidas.

En relación con la Dimensión Resultados, el Aspecto Satisfacción del alumnado con la actividad docente del profesor, no experimenta cambios sustanciales. Incorpora un ítem de apreciación global de calidad (Me parece que es un buen profesor), e incorpora alguno de los ítems que anteriormente aparecían en *Cumplimiento.* El Aspecto

de *Rendimiento* integra ahora bajo esa denominación los anteriormente separados Aspectos de *Rendimiento* y *Logro de objetivos formativos.* La composición del Aspecto *Revisión y reflexión para la mejora de la actividad docente* tiene en el curso 2013-14 una composición que parece más lógica, pues incluye la participación en proyectos de Innovación docente pero también la asistencia a Congresos y Seminarios relacionados con la docencia y la participación en actividades de Formación (anteriormente estaba contemplada en la Dimensión Planificación como un Aspecto individualizado). Además, en Revisión y reflexión para la mejora de la actividad docente se incluía en los cursos anteriores la participación en comisiones de coordinación y de calidad, que en el curso 2013-14 se incluye en el epígrafe de Participación en actividades de coordinación (de la Dimensión Planificación).

Como vemos, en el curso 2013-14 se produce un ajuste de los Aspectos que no afecta de manera intensa a las Dimensiones, con la excepción quizás de la de Planificación. En cualquier caso, la ubicación final de los Aspectos parece más ordenada y clara respecto a las Dimensiones que configuran.

Asimismo, como ya se ha comentado, se produjo una reasignación de pesos de las Dimensiones en la Puntuación global, que condujo a una distribución acorde con la de otras universidades que se encuentran en fase de diseño e implantación de sus respectivos sistemas de evaluación de la actividad docente al amparo del programa DOCENTIA.

La Figura 60 muestra los perfiles resultantes de la clasificación en tres grupos según los Aspectos de las Dimensiones realizado para el curso 2013-14.

Como ya se comentó, nuestro estudio de clasificación para este curso permitió la identificación de tres clústers bien definidos, y respecto a los tamaños, destaca que el grupo peor es mucho menos numeroso que los otros, integrando más o menos la mitad del número de casos que cada uno de los otros dos.

El resultado de nuestra clasificación da lugar a un grupo de profesores con mejores puntuaciones en prácticamente todos los aspectos, que podemos calificar como

los profesores mejores, otro de profesores con puntuaciones intermedias y el tercero, el de los profesores peores.

Con respecto a la diferencia de nivel, en el curso 2013-14 esta se amplia entre el grupo de profesores mejores y el de los peor valorados, que además exhibirían un perfil opuesto en muchos de los aspectos valorados. El grupo de profesores intermedios tienen en este caso un perfil más equilibrado. Un resultado similar obtienen González Such et al (1999) en algunas de sus soluciones, cuando aumenta el número de grupos en los que se clasifica a los profesores, fundamentalmente cuando esta clasificación se realiza en función de variables más desagregadas, como ocurre en esta parte de nuestro estudio.

La mejor valoración de la actividad docente la tuvieron en el curso 2013-14 profesores que destacan en la información que ofrecen a sus alumnos respecto al programa, sistema de evaluación, objetivos y actividades docentes, organizan bien sus asignaturas y tienen altos niveles de cumplimiento formal. Sus estudiantes consiguen altas tasas de rendimiento y logro de objetivos y perciben su calidad docente como alta. El grado de satisfacción de estos estudiantes con la labor docente de sus profesores es alto. Estos profesores podrían mejorar su desempeño aumentando la coordinación, desarrollando más actividades relacionadas con la revisión y la reflexión para la mejora de la actividad docente (que ahora incluye las actividades de formación) e implementando metodologías docentes más acordes a los objetivos de aprendizaje planteados, cuestiones en las que obtienen valoraciones relativamente peores, aunque por encima de la media . Como vemos, el perfil de profesor que exhibe la mejor calidad en la actividad docente es muy similar al que emergía en el análisis del curso anterior.

En el grupo de los profesores con una peor evaluación identificamos ahora algunos aspectos que no se revelaban en el análisis correspondiente al curso precedente, debido a la anterior configuración de algunos de los Aspectos. Así, en el curso 2013-14 descubrimos que los profesores del grupo peor valorado presenta importantes diferencias, en su contra, respecto de los otros dos grupos, y especialmente

respecto al de los mejores profesores, en varios Aspectos: su Información a los estudiantes sobre cuestiones muy relevantes de la docencia, la forma en que organizan sus asignaturas o su nivel de cumplimiento formal. Además, sus estudiantes tienen peores tasas de rendimiento y logro de objetivos, y perciben menor calidad docente en la labor desarrollada por sus profesores. La satisfacción de estos alumnos con la actividad docente de estos es notablemente menor. Las facetas de la actividad docente en la que los profesores de este grupo se encuentran más cerca de la media son la coordinación, la revisión y reflexión para la mejora de su actividad docente y, aunque con resultados algo más pobres, las metodologías empleadas.

Como se desprende de nuestro análisis el perfil del profesor mejor valorado (y del peor también) resultante de la clasificación no varía mucho de un curso a otro, a pesar de la aparente diferencia en los perfiles de los clústers entre los cursos analizados. Ello es así porque, en realidad, a pesar de la diferencia en la ubicación de los ítems y Aspectos, la visión subyacente del buen profesor se ha mantenido estable. Sí es cierto que hay una diferencia de nivel en las puntuaciones de los profesores en el curso 2013-14 como hemos ya discutido, debida probablemente a una mejora en la calidad docente del profesorado y también, al menos parcialmente, al cambio en los pesos de las Dimensiones en la Puntuación global, en favor de la Dimensión Desarrollo. Esta diferencia de nivel no es objeto de discusión al clasificar a los profesores en grupos, clasificación que nos está permitiendo comparar las diferencias en sus características y sus resultados en los diferentes aspectos evaluados.

Para finalizar, al intentar caracterizar los grupos por las variables de Antigüedad (categorizada), Categoría y Área de conocimiento, el resultado más notable es la presencia de más grupos de los esperados del área de Ciencias en el clúster con peores valores, y de menos de los esperados en el clúster con mejores valores, lo que de nuevo confirma resultados obtenidos anteriormente. Este resultado se presenta también en el estudio de González Such (1999), aunque en este caso, también los profesores de Ciencias Sociales exhiben casos numerosos de profesores peor calificados.

La debilidad de la asociación entre pertenencia al clúster y el resto de variables

que indican las medidas correspondientes, permite concluir también en el análisis por Aspectos que los mejores resultados de los profesores se explican fundamentalmente por las características individuales de cada profesor en el desarrollo de su labor docente. Este resultado también se encuentra en Gómez Martínez (2005), que solo encuentra posibles asociaciones entre pertenencia al clúster y departamento o titulación.

5.5. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES EN EL CURSO 2013-14

5.5.1 Análisis discritivo de las respuestas de los estudiantes

Ya se comentó al inicio de este capítulo que la participación estudiantil en el proceso de evaluación de los profesores a través de DOCENTIA no ha sido tan alta como sería deseable. No obstante, el número de registros es lo suficientemente importante como para haber podido realizar nuestro análisis y obtener algunas conclusiones.

Como ya se expuso en el capítulo de Resultados, las respuestas al cuestionario de estudiantes para la evaluación de la actividad docente de los profesores correspondientes al curso 2013-14 arrojan como resultado principal una alta valoración media del profesorado por parte de los estudiantes que respondieron al cuestionario. El ítem *Estoy satisfecho con su labor docente,* que puede resumir la percepción del estudiante acerca de la labor docente desarrollada por sus profesores, recibe una valoración media de 4,09.

De los datos obtenidos se desprende la muy buena valoración media de los estudiantes respecto a diferentes facetas de la actividad docente de sus profesores. Por una parte, los estudiantes consideran que la información que los profesores les proporcionan es correcta, puntuando en la encuesta por encima de 4,15 los ítems referidos a esta cuestión: informa sobre el sistema de evaluación, sobre los objetivos y sobre las actividades docentes. La Información es un elemento importante en el sistema de garantía de la calidad, por lo que en los últimos cursos se ha realizado un importante esfuerzo para mejorar todos los aspectos referidos a la Información, entre

los que se cuenta la información docente a los estudiantes. En este sentido, se ha generalizado la publicación de las fichas y programas de las asignaturas, que contienen información sobre todos los aspectos relevantes de la docencia de la asignatura, y se han extendido de forma notables las buenas prácticas de los docentes en este ámbito. Por tanto, los buenos resultados obtenidos por los profesores en el ámbito de la información que ofrecen a sus estudiantes reflejan, sin duda, que los profesores han asumido la importancia de ofrecer información completa y útil a sus estudiantes sobre aspectos especialmente relevantes en el nuevo modelo de aprendizaje activo en el que nos encontramos (objetivos, evaluación, actividades).

El grado de cumplimiento es también valorado muy positivamente por los estudiantes, cuya percepción es que el profesor cumple con los horarios, con las tutorías, con el programa y con el sistema de evaluación sobre el que ha informado. Estos ítems fueron valorados en la encuesta por encima de 4,16, excepto el referido a las tutorías, con una valoración menor (3,88). Este resultado relativamente peor en el cumplimiento de las tutorías es relevante ya que en el nuevo modelo educativo, las tutorías se consideran como un instrumento importante para el aprendizaje autónomo de nuestros estudiantes. En este modelo de aprendizaje activo, el docente adopta la función de tutor o asesor del alumno en el proceso de enseñanza y consecuentemente, la acción tutorial es el mecanismo básico de comunicación. Ésta debe servir para que los estudiantes aprendan de sus errores y minimicen sus dificultades, se encuentren motivados y asesorados en la consecución de sus logros y consoliden sus aprendizajes (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004).

Por lo general, la frecuencia con que los estudiantes acuden a realizar tutorías no es muy alta, por lo que la valoración realizada por los estudiantes no puede considerarse muy positiva. Su demanda de tutorías no es muy alta, pero no están muy satisfechos con el cumplimiento por parte de los profesores. Probablemente esta situación cambiará cuando estudiantes y profesores integren de forma más habitual y adecuada las tutorías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de percibir que los profesores tienen un alto nivel de cumplimiento de

sus obligaciones docentes, los estudiantes valoran las cualidades docentes de sus profesores: organizan y estructuran bien sus clases, explican de forma clara y despiertan interés por la asignatura, aunque este último aspecto está relativamente peor valorado.

La satisfacción de los estudiantes con las metodologías aplicadas por sus profesores también es alta: consideran que sus sistemas de evaluación son adecuados, utilizan el Campus Virtual y recomiendan bibliografía que les resulta de utilidad, aunque este aspecto podría mejorar pues es valorado por debajo de los demás.

La actitud del profesor resulta ser también un elemento importante para el aprendizaje de los estudiantes. En los nuevos roles que el profesor debe asumir para favorecer el aprendizaje activo de sus estudiantes, los factores actitudinales y emocionales cobran mayor importancia: el profesor debe ser capaz de crear ambientes de aprendizaje adecuados, identificar necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, orientarlos y guiar su aprendizaje. En este ámbito los estudiantes manifestaron también su satisfacción, al considerar que sus profesores mantienen un trato correcto con ellos y son accesibles. De hecho, estas actitudes de sus profesores, junto con el cumplimiento de los horarios, fueron los aspectos mejor valorados por parte de los alumnos.

El conjunto de estos atributos es tenido en cuenta por el estudiante cuando tiene que valorar en qué medida su profesor es un buen profesor. En realidad, la calidad de la enseñanza se manifiesta como una variable destacada en el proceso evaluativo de la actuación docente, a saber, las habilidades de los profesores para contribuir a la enseñanza, la claridad de sus explicaciones, la capacidad para hacer interesantes las clases y motivar a los alumnos, la implicación de los docentes hacia las dificultades académicas, o, por citar algún ejemplo más, las competencias y habilidades didácticas del profesor (Muñoz, Nieto, Méndez, y Morillejo, 2011). También en esta valoración global los profesores vieron reconocida la calidad de su labor docente, alcanzando una puntuación media de 4,16.

Respecto a los logros de los objetivos docentes, la opinión de los alumnos es también muy favorable: los estudiantes puntúan por encima de 4 la utilidad que les ha reportado la labor docente de sus profesores.

La satisfacción global con la labor docente desarrollada queda recogida en un ítem que, consistentemente con todo lo apuntado, tuvo una valoración notablemente alta (4,09).

Dado que hemos realizado el análisis descriptivo y exploratorio de las puntuaciones obtenidas por los profesores y que la principal fuente de información para calcularlas procede de los resultados de la encuesta de estudiantes, no nos ha parecido necesario hacer una explotación más detallada de las respuestas de los estudiantes en este curso concreto.

5.5.2. Análisis de fiabilidade y análisis factorial exploratório

Los estudios sobre la aplicación de encuestas de opinión a los estudiantes abarcan diferentes aspectos, desde los resultados de su aplicación a la validez del instrumento, su fiabilidad o sus propiedades psicométricas. El análisis factorial exploratorio acompañado de un posterior análisis factorial confirmatorio es uno de los métodos a menudo utilizados para analizar la validez de los cuestionarios aplicados respecto a la evaluación de la calidad docente, es decir, no solo para garantizar que permiten representar de forma fiable y estable la opinión de los estudiantes sino para validar que reflejan la calidad de la actividad docente en las dimensiones que la componen. O lo que es lo mismo, para la validación del constructo formado por los factores o dimensiones detectados. Sin entrar a discutir la pertinencia de la utilización de estos métodos, queremos aclarar que en nuestro caso, no se ha pretendido realizar una estricta evaluación de la validez del cuestionario aplicado en la Universidad Complutense de Madrid.

En nuestro estudio hemos realizado un análisis factorial exploratorio para de-

tectar los posibles factores latentes, subyacentes en las respuestas de los estudiantes en el curso de referencia, más con la intención de explorar posibles líneas de mejora a partir de la estructura de las respuestas obtenidas que de validar el instrumento. En este sentido, Apodaca y Grad (2002) establecen que el análisis factorial es útil en las encuestas de opinión al alumnado sobre la satisfacción con la docencia, ya que permite ofrecer información de carácter formativo a los docentes sobre los distintos aspectos que constituyen la labor docente.

A fin de discutir los resultados obtenidos en nuestro trabajo, hemos utilizado varios estudios que aplicaron análisis factoriales a encuestas de opinión de estudiantes, fundamentalmente en universidades españolas (Ato, Portela, Valera y Nieto, 1992; Escudero, 1999; Muñoz Cantero, Ríos y Abalde, 2002; Molero y Carrascosa, 2005; Casero, 2008; Pozo, Giménez y Bretones, 2009; García-Berro et al. 2011). En general, estos estudios realizan análisis factoriales exploratorios y confirmatorios para confirmar la validez de los cuestionarios aplicados.

Al realizar el análisis de fiabilidad del cuestionario, obtuvimos un muy buen resultado de fiabilidad con un Alfa de Cronbach alto (0,952), considerando los 18 ítems del cuestionario. Ello indica que el grado de consistencia interna de los ítems de la encuesta es muy alto.

Respecto al análisis factorial exploratorio, tras comprobar la idoneidad de los datos para efectuar el análisis, este se realizó para intentar conocer las dimensiones latentes en las respuestas de los estudiantes. Se optó por la solución de 5 factores, que representó un porcentaje importante de la varianza total (más del 75%), y se verificó a través del análisis de las comunalidades que todas las variables del estudio estaban representadas en nuestra solución. Para poder identificar mejor los factores se examinó la matriz de componentes rotada, y se procedió a relacionar las variables originales del estudio, los ítems del cuestionario, con cada factor. Cuando un ítem satura en más de un factor, lo asignamos a aquel con el que su correlación era mayor.

De este modo, identificamos 5 factores latentes o dimensiones, que serían las

que los estudiantes estarían valorando a través de sus respuestas al cuestionario. Este resultado indica la multidimensionalidad de las respuestas de los estudiantes.

Una de las cuestiones interesantes a la hora de discutir el resultado que hemos obtenido es intentar relacionar los factores extraídos con las competencias que los profesores debemos poseer para poder ejercer los roles que nos competen en un modelo de enseñanza-aprendizaje. El profesorado debe estar preparado para cumplir nuevos roles que nada tienen que ver con los que desempeñaba en el pasado (Blanco 2007), para lo que tiene que adquirir y desarrollar las correspondientes competencias. Y el análisis de los resultados de las encuestas de opinión de los estudiantes nos pueden servir como guía para apreciar si el profesor está efectivamente desarrollando y poniendo en acción esas competencias.

Sin embargo, nuestro estudio no ha sido tan ambicioso a este respecto: nuestra intención ha sido realizar una primera aproximación a esta cuestión. Nuestro análisis se ha centrado en el cuestionario de la encuesta de opinión de estudiantes aplicado en el curso 2013-14, último para el que tenemos datos, realizando apenas un análisis factorial exploratorio que revelara la multidimensionalidad de las valoraciones de los estudiantes y nos permitiera una primera identificación de esas dimensiones o factores. En el futuro, cuando el cuestionario de estudiantes sea definitivo, tendrá más sentido realizar el estudio de validación, los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio y, en su caso, los análisis de regresión múltiple que procedan.

El primer factor extraído está relacionado con la Efectividad del profesor para facilitar el aprendizaje: tiene competencias docentes para organizar y estructurar los contenidos y presentarlos, evalúa de forma correcta y el estudiante aprende, tiene la percepción de haber logrado los objetivos de aprendizaje. Este factor estará muy relacionado con la valoración global que el estudiante hace del profesor y de la calidad de su docencia.

Es importante que los estudiantes asocien la pertinencia del sistema de evaluación a este factor, pues esto sugiere que lo consideran integrado en la metodo-

logía como otro elemento para su aprendizaje. Muy notable resulta también que los estudiantes incluyan los logros de aprendizaje en este factor que resulta ser el de más peso en la apreciación que de la calidad de la docencia tiene el estudiante: para ser buen profesor no es suficiente dominar los contenidos, explicar bien y despertar el interés de los estudiantes, sino que todo esto debe contribuir de forma eficaz a su aprendizaje. Los estudiantes están así expresando que es importante la manera de *enseñar* del profesor pero que les importa, y mucho, si les ha ayudado a *aprender*. Recordemos además que este es, además, el primer componente principal, que explica la mayor parte de la varianza, esto es de la información, de los ítems de la encuesta.

Con el factor 2, *Información y planificación eficaces,* los estudiantes valoran otros elementos clave de los modelos de aprendizaje activo hacia los que se transita: la definición de objetivos y actividades, la correcta planificación e información que facilitan el aprendizaje autónomo de los estudiantes, y de cierta forma la coherencia y el compromiso del profesor (si el profesor finalmente cumple o no con los objetivos, el desarrollo del programa y el método de evaluación comprometido). Este factor hace referencia a un conjunto de competencias pedagógicas que también están relacionadas con el eficaz desempeño del rol del profesor como facilitador del aprendizaje.

El factor 3, *Actitud del profesor,* es otro de los elementos fundamentales en las metodologías de aprendizaje activo. En las nuevas coordenadas se espera que los profesores guiemos a nuestros estudiantes en su aprendizaje y que seamos capaces de crear climas de aprendizaje adecuados, tener capacidad de liderazgo, resolver conflictos e interaccionar de forma fructífera con el grupo y con los estudiantes individualmente, actuar en suma como mediador en el aprendizaje. En este factor actitudinal los estudiantes están también integrando el grado de compromiso y de respeto de sus profesores, valorando el cumplimiento de sus obligaciones docentes relativas a horarios, que al fin y al cabo, junto con las tutorías, marcan el tiempo que podrán compartir presencialmente con ellos para ayudarles en su aprendizaje. Esta actitud de compromiso con los estudiantes, con su aprendizaje, con la propia profesión y con la institución conforma también una cierta forma de entender y estar en la profesión docente que también se integra en la formación en valores y es un factor importante

de calidad docente. Cuando se contempla la evaluación formativa como medio para conseguir mejoras en el desempeño docente, es porque se considera que este tipo de evaluación puede promover esas mejoras a partir de los cambios que puede inducir en la práctica docente del profesor y en su *actitud*.

El factor *Orientación y* A*poyo al aprendizaje* contempla aspectos también importantes en los nuevos modos de aprendizaje, el papel del profesor mentor. En el aprendizaje centrado en el alumno las actividades fuera del aula con el estudiante tienen un papel central como elemento de aprendizaje individualizado y de asesoramiento, que puede atender a las necesidades derivadas de la diversidad de los estudiantes, cada vez más heterogéneos. Este factor está también relacionado parcialmente con la personalidad del profesor y es en parte otro rasgo actitudinal de este. Las referencias y la idoneidad de los materiales de apoyo es también un elemento de calidad docente, teniendo en cuenta la creciente cantidad de información disponible que el estudiante tiene que gestionar para construir su conocimiento.

Por último, el quinto factor identificado y que hemos denominado *Integración de las TIC*, muestra la valoración de los estudiantes de las herramientas virtuales y de las nuevas tecnologías en general como un instrumento imprescindible para su aprendizaje. La utilización del Campus Virtual es apreciado por los estudiantes como un factor individual, diferenciándolo claramente de los demás elementos de la labor docente, dando cuenta así de la importancia que le atribuyen. Este factor tendría también una carga de competencia pedagógica y metodológica por parte del profesor.

A partir de la evaluación y de las dimensiones identificadas se pueden orientar algunas líneas de mejora para la actividad docente de los profesores de la Universidad Complutense. Como defiende Tejedor (2010), existe la posibilidad de utilizar los resultados de la evaluación para diseñar estrategias de formación del profesorado. Las propuestas diseñadas deberían considerar finalidades inseparables del proceso de evaluación de la actividad docente la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, la revisión de la actuación del profesor para detectar habilidades y deficiencias que nos ayuden a planificar actividades formativas, y el desarrollo

profesional del docente, posibilitándole capacidad de respuesta a las demandas cambiantes.

Así, se podría potenciar programas estructurados de formación en Metodologías propias del modelo de aprendizaje activo, como la evaluación, el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en resolución de problemas o la utilización del aprendizaje por método de casos o de proyectos, entre otras, o en aspectos de planificación por objetivos y competencias. De la misma forma, el favorecimiento de la creación de equipos docentes que promovieran la coordinación a través, por ejemplo, de proyectos de innovación, contribuiría a la mejora de la calidad docente en diferentes aspectos. En general, todas las iniciativas que fomenten la innovación y la renovación metodológica, dos de las líneas en las que existe aún mucho camino por recorrer, avanzarían en la adecuada dirección de mejora. Estas líneas de trabajo potenciarían las habilidades incluidas en los factores 1 y 2.

Asimismo, la programación de formaciones referidas a aspectos actitudinales, como liderazgo, mediación y dinámica de grupos, entre otros, apoyaría también las competencias recogidas en el factor 3. El diseño de proyectos en el área de la mentoría y la tutoría académica, profesional y personal también potenciarían competencias relacionadas con la eficacia de la actividad docente y la satisfacción del alumnado y resultarían importantes para mejorar el rendimiento respecto al factor 4.

Por último, aparece claramente una línea de mejora a partir del factor 5, que los estudiantes valoran de forma individual. De un lado, potenciar la digitalización de los profesores con menos habilidades tecnológicas es importante para no desaprovechar parte del capital humano de estos profesores y para animar su incorporación efectiva al nuevo modelo de aprendizaje. De otro, apoyar y extender la utilización significativa de las TIC y de posibilidades tecnológicas como las redes sociales como herramientas integradas en el aprendizaje resulta imprescindible. En este ámbito, una línea de mejora importante, pero desde luego no la única, es la mejora, renovación y adecuado desarrollo sostenido del Campus Virtual. La creación de unidades de apoyo a la docencia y de generación de materiales adecuadamente dotadas, en las que interaccio-

nen técnicos y docentes también debería, a nuestro juicio, ser contemplada.

Si consideramos los trabajos del ámbito del análisis de encuestas de opinión sobre la calidad docente que hemos seleccionado, las dimensiones o factores encontrados por los diferentes autores se refieren a competencias muy parecidas, relacionadas con estos nuevos roles del profesor, aunque pueden tener algunas particularidades o atribuírseles nombres diferentes. En este sentido, los resultados de nuestro estudio se alinean con los de los trabajos tomados como referencia. La comparabilidad de resultados no es total por diferentes motivos: contexto de la evaluación, finalidad del análisis, especificidades de los cuestionarios, etc. Pero, aun así, su comparación permite la contrastación de los hallazgos conseguidos respecto al número razonablemente similar de factores en el caso de soluciones multidimensionales, la presencia conceptual de los factores identificados, el significado de los factores encontrados o las competencias con las que se relacionan.

Ato et al. (1992), al estudiar los resultados de la evaluación docente del profesorado de la Universidad de Murcia encuentran 4 factores que explican el 78% de la varianza total. Los dos primeros, relacionados con características del profesor (preparación y desarrollo de las clases y motivación) explicaban en torno al 52% de la misma. El tercer factor recogería la valoración de la asignatura (15%), mientras que el último explicaría el 10% de la varianza y está relacionado con el cumplimiento de las obligaciones docentes (horarios y tutorías). Cabe resaltar que los estudiantes están valorando más la acción del profesor (el cómo enseña) que los resultados de esta acción sobre su aprendizaje, pues los logros y la utilidad para el aprendizaje están recogidos en este caso en el factor relacionado con la valoración de la asignatura. Asimismo, contrasta la diferente posición y peso de las cuestiones relativas al cumplimiento formal. El año de realización del estudio sugiere que el modelo de enseñanza en ese momento era probablemente de corte más transmisivo, más centrado en el profesor, lo que explicaría el diferente patrón de la dimensionalidad identificada.

Escudero (1999) expone los resultados de una experiencia de evaluación del profesorado en tres Centros de la Universidad de Zaragoza que fue el embrión de la

posterior estrategia de evaluación de la actividad docente en esa universidad. El análisis factorial realizado sobre la aplicación del cuestionario de opinión de los estudiantes permitió extraer 4 factores. El primero de ellos, con el mayor poder explicativo de la varianza total (40%) estaba también relacionado con la actuación didáctica del profeso, incluyendo también componentes actitudinales y de motivación. El segundo recogía cuestiones relativas a las condiciones ambientales y materiales de impartición de la asignatura, incluyendo los materiales recomendados por el profesor y la coordinación teoría-práctica de la asignatura. El tercer factor se refería a la dificultad de la asignatura y los exámenes, mientras que el cuarto factor se refería al cumplimiento formal y una pregunta referida a cuestiones de organización de exámenes (5% de la varianza explicada) conformaba un factor. Los factores 2, 3 y 4 explicaban respectivamente un 12%, 7% y 5%, muy alejados del primer factor (40%). Sin embargo, Escudero detecta otros factores que recogen el 30% de la varianza y que no son incluidos en el análisis porque, individualmente, añaden poco a la solución de 5 factores adoptada. Llama la atención, como en el trabajo anterior, la relativa poca importancia que los estudiantes atribuyeron a los aspectos de cumplimiento formal de los profesores, probablemente de acuerdo a la cultura docente de aquél momento. Como en el caso del trabajo de Ato et al. , el peso y la capacidad explicativa de los factores identificados siguen un patrón más ajustado al modelo de enseñanza de ese momento (1999). En cualquier caso, la naturaleza de los factores es, lógicamente, muy parecida a los obtenidos en nuestro trabajo.

Muñoz Cantero et al. (2002) realizaron una encuesta a estudiantes de diferentes titulaciones de la Universidade da Coruña para valorar la adecuación de los ítems incluidos como elemento importante para evaluar la docencia del profesorado. El cuestionario aplicado es más amplio (40 ítems) y detallado que el de nuestro estudio, y parece lógico que el número de factores finalmente extraídos, siete, fuera mayor. La varianza total explicada por estos 7 factores fue del 65%. No obstante, de los 40 ítems, 36 tienen su mayor carga factorial en el primer factor extraído, que los autores denominaron *metodología docente* y que recoge el 42,5% de la varianza explicada. Este factor recoge prácticamente todos los aspectos de la actividad docente, entre los

que los autores destacan materiales, evaluación y prácticas, mientras que los ítems referidos a las obligaciones del profesor son los que se reparten entre más factores (1,3 y 5). El componente 6 recoge los ítems referidos al programa. Los autores indican que no se pudo obtener la matriz de componentes rotados, lo que sin duda no les permitió identificar y definir con más precisión los factores extraídos.

Molero y Carrascosa (2005) estudian las encuestas de opinión sobre calidad docente de los estudiantes de la Universidad de Jaén, compuesta por 25 ítems. A tal efecto aplican un análisis factorial utilizando el método de extracción de componentes principales, mediante el que extrajeron 4 factores que explican un 64,77% de la variabilidad total. El factor 1 es el de *Interacción con el alumnado* (que incluiría ítems similares a nuestro Factor 3, salvo los correspondientes al cumplimiento formal); el Factor 2 sería el de *Metodología* (que incluiría ítems similares a nuestro factor 1, a excepción de motivación y evaluación); el Factor 4 fue denominado *Medios y Recursos* aunque incluye aspectos sobre la bibliografía o la coordinación teoría-práctica de la asignatura. Los autores realizaron además una regresión lineal múltiple, utilizando como criterio el ítem de satisfacción global con la labor del profesor, para ver cuáles de los factores identificados, y con qué pesos, contribuyen a la predicción del criterio. Y es reseñable que obtuvieron como resultado que el factor que predecía en mayor medida la valoración global del profesor por parte del estudiante era el Factor 1, *Interacción con el alumnado,* precisamente el factor que había alcanzado la puntuación media más baja de los cuatro. En segundo lugar se situaría el Factor 2, *Metodología,* seguido por el Factor 3 ; *Obligaciones docentes-evaluación,* y en último lugar el Factor 4, *Medios y Recursos.*

Pozo, Giménez y Bretones (2009) realizan un estudio sobre la encuesta de opinión del programa DOCENTIA-ANDALUCÍA, implantado en ese momento en 9 de las 10 universidades andaluzas. La Unidad de Calidad de la Universidad de Almería llevó a cabo este estudio con un triple propósito: a) examinar el nivel de satisfacción de los estudiantes de la UAL con su profesorado, detectando las variables (ítems) mejor valoradas y aquéllas más deficitarias; b) analizar las garantías científicas de dicho instrumento de evaluación; y c) determinar su capacidad predictiva en relación a la

satisfacción general de los estudiantes con la docencia recibida. Al realizar el análisis factorial exploratorio extraen dos factores independientes que explican el 68, 93% de la varianza total de los datos originales. El primer factor está conformado por un total de 16 ítems y explica un 45,55% de la varianza total, mientras que el segundo, que explica un 23,27%, agrupa un total de 7 elementos. En este sentido, el factor I, al que los autores denominan *"Docencia de Calidad*" se encuentra saturado por 18 ítems: "motiva a los estudiantes…", "propicia una comunicación fluida y espontánea", "fomenta un clima de trabajo y participación", "estoy satisfecho/a con la labor docente…", "se interesa por el grado de comprensión…", "explica con claridad…", "resuelve las dudas que se plantean", "Expone ejemplos…", …organiza bien las actividades…, "las actividades…han contribuido a alcanzar los objetivos…", explica los contenidos con seguridad", "los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados", "tengo claro lo que se me va a exigir…", "la bibliografía…son útiles para el aprendizaje…", "es respetuoso…" y "utiliza recursos didácticos…". Este factor se correspondería con nuestros factores 1, 2, 3 y 5.

Del mismo modo, el segundo factor va más allá de las obligaciones docentes clásicamente consideradas (asistir a clase, cumplir con las tutorías y cumplir con el horario fijado) para incorporar aspectos ligados con el "compromiso" que el docente adquiere con sus estudiantes, y que implica "cumplir" con lo que al inicio del curso se recoge en la guía docente de la asignatura. Entre estas cuestiones están el informar sobre la planificación de la asignatura, ajustarse a dicha planificación, la coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas, y el ajuste a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente. A este factor se le ha denominado *"Compromiso Docente"*. Es importante destacar aquí que es el primero de los estudios analizados en el que aparece este factor de *"Compromiso Docente*" que se ve también reflejado en nuestro estudio y recogido, como hemos interpretado más arriba, en los factores 2 y 3. Esta interpretación más significativa del compromiso formal de los docentes se relaciona con mucha probabilidad con el cambio de modelo educativo, en el que estudiantes más comprometidos y responsables con su propio aprendizaje exigen y valoran como una conducta de calidad el compromiso docente de sus profesores, y

en el que estos asumen también los compromisos extendidos que los nuevos roles les plantean: compromiso de aprendizaje con sus estudiantes, compromiso con la institución, compromiso con su propio desarrollo profesional y compromiso con la sociedad.

Para finalizar la contrastación de resultados de nuestro trabajo, mencionaremos el elaborado por García-Berro, Colom, Martínez, Sallarés y Roca. (2011) estudian la encuesta al alumnado en la evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universidad Politécnica de Cataluña y analizan su adecuación al EEES. Si bien no describen el análisis factorial realizado, sí lo mencionan y describen los factores y los ítems asociados a cada uno de ellos. Los factores relacionados con los ítems de la encuesta fueron finalmente seis: Motivación, Organización y contenidos, Interacción con el grupo, Actitud personal, Seguimiento y Valoración global. Como se observa, se trata de factores muy asimilables a los que venimos describiendo y a los extraídos en nuestro estudio.

5.6. LIMITACIONES Y FORTALEZAS DEL ESTUDIO

5.6.1. Limitaciones del estudio

Una vez concluida la presentación y la discusión de los resultados de nuestro estudio, es el momento de hacer balance y exponer sus limitaciones y sus fortalezas.

Empezando por las limitaciones, ya se han señalado a lo largo de nuestra exposición, pero estimamos conveniente referirnos a ellas de forma ordenada.

En primer lugar, nuestro estudio presenta un sesgo derivado de la voluntariedad de la participación de los profesores en el proceso de evaluación de la actividad docente durante el período considerado. Esta limitación, lógicamente insoslayable, ha sido suficientemente explicitada y tenida en cuenta a la hora de extraer conclusiones. No obstante, este sesgo desaparecerá en un futuro próximo, al declararse obligatoria la participación en el proceso de evaluación y será a partir de ese momento cuando

podremos realizar otros estudios que podrán ayudar a contrastar las conclusiones de esta tesis.

En cuanto a los datos y a la información utilizada, podría entenderse como cierta limitación el no haber extraído una muestra para realizar el análisis, pero lo cierto es que, al contar con un alto número de registros correspondientes a prácticamente toda la población, no creemos que esta limitación haya afectado a la calidad de nuestras conclusiones. Sin embargo, algunos aspectos que hubiera resultado interesante analizar no lo fueron por no disponer de una muestra adecuada. Más que una limitación, encaramos esta situación como un desafío para posteriores trabajos.

Más importante han sido, desde nuestro punto de vista, las dificultades que hemos encontrado por las condiciones de anonimización de la información, necesarias por motivos legales, que nos han impedido diseñar algunas extensiones del trabajo.

Siguiendo con la información y los datos puestos a nuestra disposición, hemos sentido no poder tener acceso a algunos datos en bruto, especialmente a los correspondientes a los autoinformes de los profesores y a los informes de los Departamentos y Centros. Esta información desagregada nos hubiera permitido realizar algunos análisis más detallados y probablemente más afinados, pero nos hemos contentado con los constructos para los Aspectos de la evaluación que, ya elaborados, nos han proporcionado desde la Oficina para la Calidad y los Servicios Informáticos. Y repárese que decimos nos *hemos contentado,* y no *nos hemos tenido que contentar*, pues agradecemos haber podido tener acceso a los datos que nos han permitido realizar nuestro estudio. Todos sabemos que quién tiene los (buenos) datos tiene un tesoro.

Los cambios experimentados por algunos de los criterios, instrumentos y dimensiones sustanciales del proceso de evaluación durante el período de análisis, explicables en una fase experimental de la implantación del sistema DOCENTIA, han dificultado algunos análisis y han impedido algunas comparaciones interanuales. Este problema desaparecerá también cuando, en los cursos próximos, acabe la fase de implantación del diseño definitivo de DOCENTIA en la Universidad Complutense. Ello

permitirá realizar futuros estudios con series temporales más amplias y estables, que permitan analizar la evolución en el tiempo de algunas variables y de las relaciones entre ellas.

Por último, al estar el procedimiento de evaluación de la actividad docente articulado en torno al programa DOCENTIA de ANECA que es de aplicación en el ámbito estrictamente nacional, los estudios comparados se ven en cierta medida limitados. No obstante, hay que tener en cuenta también que los criterios generales en los que se sustenta este programa son criterios de calidad europeos e internacionales, que no se alejan radicalmente de los aplicados en otras instituciones de educación superior, lo que permite realizar una razonable comparación de resultados.

5.6.2. Fortalezas del estudio

Respecto a las fortalezas del estudio, en primer lugar, cabe destacar que se trata del primer trabajo que analiza los resultados globales de la aplicación del proceso de evaluación de la actividad docente mediante DOCENTIA en la Universidad Complutense.

En este sentido, estimamos que puede suponer un punto de arranque para futuras investigaciones y constituir una primera aproximación a la identificación, con una base empírica, de fortalezas y de debilidades o deficiencias en la actividad docente de los profesores de nuestra universidad, y a la consiguiente identificación de posibles líneas de mejora en el ámbito de la calidad de la actividad docente.

La utilización de diferentes técnicas de análisis de datos, que han permitido miradas complementarias hacia la calidad de la multidimensional y compleja actividad docente de los profesores, puede ser considerada como otro punto fuerte de nuestro trabajo.

El rigor a la hora de abordar los problemas planteados y la prudencia al estable-

cer conclusiones favorecerá también su utilización por los mismos u otros autores en futuros estudios, lo que desde nuestro punto de vista constituye una forma de añadir valor al ámbito de conocimiento de nuestro trabajo.

Por último, nuestro estudio ha alcanzado los objetivos pretendidos de análisis y sistematización de los resultados de la evaluación de la calidad docente en la Universidad Complutense en el período objeto de análisis, así como los de identificación de líneas de mejora de la calidad de la actividad docente. Y, como consecuencia, este trabajo puede ser una modesta contribución a la mejora de la calidad de la labor docente del profesorado de la Universidad Complutense que es, en el fondo, nuestro común objetivo.

5.7. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de nuestro trabajo hemos señalado posibles líneas de investigación futura que, sin ánimo de ser exhaustivos, vamos a referenciar a continuación. Algunas de ellas se derivan de las limitaciones de nuestro trabajo y, otras, de diseños de estudios que nos han sido inspirados en el progreso de nuestra investigación.

Por una parte, sería deseable abrir una línea de trabajo para intentar diseñar una posible estructura de presentación de los datos y establecer protocolos de anonimización que sean más neutrales o con los que los investigadores nos sintamos menos constreñidos a la hora de desarrollar nuestros trabajos.

Esto facilitaría la explotación de las bases de datos y el progreso de la investigación y la reflexión en esta área, que podría impulsar avances la mejora de la calidad de la docencia.

Una línea de investigación para futuros trabajos consistiría en realizar los análisis pertinentes para tratar de confirmar las tendencias y resultados encontrados en esta tesis, y comprobar su estabilidad en el tiempo.

La elaboración de instrumentos concretos para obtener información más detallada sobre aquellos aspectos de la actividad docente detectados como mejorables podría contribuir a diseñar líneas de mejora en la formación del profesorado de forma contextualizada y ajustada a las necesidades reales de los docentes.

Por último, sería también importante diseñar el procedimiento para el análisis y seguimiento de los efectos de las líneas de mejora desarrolladas en el futuro para mejorar la calidad de la actividad docente de los profesores. La aplicación del procedimiento diseñado y el análisis de los resultados permitirían estudiar la efectividad de las líneas de mejora emprendidas.

Capítulo 6
Conclusiones

1. Las características del Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) de la ANECA permiten a las Universidades diseñar sistemas para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado, y su diseño específico para la Universidad Complutense de Madrid (UCM) sigue las directrices referidas a dimensiones, criterios de valoración, fuentes de información, y difusión y utilización de los resultados.

2. La valoración global de la evaluación mediante DOCENTIA en la UCM apunta a una alta calidad docente de sus profesores.

3. El curso académico en que se realizó la evaluación tiene influencia sobre las puntuaciones de los profesores, por lo que es conveniente la estabilización de baremos y pesos en la evaluación a fin de poder realizar comparaciones interanuales e identificar claramente las mejoras en la calidad docente.

4. La antigüedad tiene influencia en la calidad docente del profesor, especialmente en los profesores noveles, de manera que un programa de mentoría para estos profesores podría aumentar la calidad de su docencia.

5. Dentro de las figuras de profesores contratados y PDI funcionario, las categorías Profesor Contratado Doctor y Profesor Titular de Universidad son las que obtienen, respectivamente, mayores puntuaciones en la evaluación de las actividades docentes del programa DOCENTIA en la UCM. La categoría con puntuaciones más bajas es la de Investigador, por lo que sería conveniente reforzar la formación pedagógica de los profesores de esta categoría como línea de mejora de la calidad de su docencia.

6. Los profesores del área de Ciencias obtienen puntuaciones más bajas.

7. A partir de las puntuaciones por Dimensiones se identifican líneas de mejora de la calidad: refuerzo de las actividades de Planificación y Coordinación; renovación y adaptación de las metodologías y sistemas de evaluación a los objetivos; favorecimiento de los procesos de Revisión y reflexión para la mejora de la calidad docente, reforzando los incentivos a la participación en grupos y proyectos de innovación docente.

8. Los actos de reconocimiento para los profesores con evaluación excelente y muy positiva, podrían estimular a los docentes que alcanzaron dicha calificación.

9. Cuando se obtienen valores muy bajos en determinados Aspectos, el apartado de observaciones que acompaña a la evaluación del profesorado debería complementarse con medidas orientadoras para la mejora.

10. Se debería facilitar la realización de cursos de formación para los profesores con peores resultados a fin de mejorar sus habilidades pedagógicas y

actitudinales y adaptar las metodologías docentes a los nuevos modelos de aprendizaje.

11. Los estudiantes evalúan la actividad docente valorando las características individuales de sus profesores referidas a sus habilidades docentes, actitud y apoyo al aprendizaje, eficacia y nivel de compromiso e incorporación de las TIC a la docencia.

12. El Campus Virtual es un activo muy valorado por los estudiantes para su aprendizaje, por lo que es recomendable la asignación sostenida de recursos suficientes para su mantenimiento, desarrollo y constante mejora y actualización, así como el desarrollo de iniciativas para extender su uso significativo por los profesores.

Bibliografia

ALVIRA MARTÍN, F.; AGUILAR IDÁÑEZ, M.J.; BLANCO MORENO, F.; NADALI, D.B.; LAHERA SÁNCHEZ, A.; CAMIRUAGA, C.M y VELÁZQUEZ VIDAL, C. (2014). *Usos de la evaluación del profesorado universitario en España*. Colección Ediciones Institucionales nº 104. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

ALVIRA, F., AGUILAR, M. J., BETRISEY, D., BLANCO, F., LAHERA-SÁNCHEZ, A., MITXELENA, C., y VELÁZQUEZ, C. (2015). Quality and *Evaluation of Teaching in Spanish Universities*. In Toulon-Verona Conference" Excellence in Services".

ALVIRA, F., BLANCO, F., LAHERA, A., BETRISEY, D., AGUILAR, M. J., VELAZQUEZ, C., y MITXELENA, C. (2012*). Uses of evaluation: what happened with instrumental use?*. Change, 33, 2.

ANECA, (2006). *Modelo de Evaluación*. Programa DOCENTIA

ANECA, (2012). *Convocatoria de certificación*. Programa DOCENTIA

ANECA, (2014). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las Universidades Españolas*, 2013.

ANECA, (2015). *Convocatoria* de Programa DOCENTIA 2015.

ANECA. DOCENTIA - (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario). *Orientaciones para la elaboración del procedimiento de evaluación*-[en línea]. Disponible en Web: http://www.aneca.es/content/download/13151/162961/file/docentia_modelo_070302.pdf [Consulta:14/08/2015].

ANECA. DOCENTIA (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docen-

te del profesorado universitario) *Modelo de evaluación* -[en línea]. Disponible en Web: http://www.aneca.es/content/download/13152/162971/file/docentia_orientaciones_070302.pdf [Consulta:14/08/2015].

ANECA. *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje Versión 1.0*. -[en línea]. Disponible en Web: http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf [Consulta:14/08/2015].

ANECA. *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2008*-[en línea]. Disponible en Web: http://www.aneca.es/content/download/12384/153597/file/informe_calidadenunis08_090623.pdf [Consulta:14/08/2015].

ANECA. *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2009*-[en línea]. Disponible en Web: http://www.aneca.es/content/download/10780/120501/file/informe_calidadenunis09_101108.pdf. [Consulta:14/08/2015].

ANECA. *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2010*-[en línea]. Disponible en Web: http://www.aneca.es/content/download/12369/152900/file/informe_calidadenunis10_120312.pdf [Consulta:14/08/2015].

ANECA. *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2011*-[en línea]. Disponible en Web: http://www.aneca.es/content/download/12594/156330/file/informe_calidadenunis11_130130.pdf [Consulta:14/08/2015].

ANECA. *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2012*-[en línea]. Disponible en Web: http://www.aneca.es/content/download/12701/157598/file/informe_calidadenunis12_130724b.pdf [Consulta:14/08/2015].

ANECA. *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2013*-[en línea]. Disponible en Web: http://www.aneca.es/content/download/13023/161447/file/informe_calidadenunis13c_141127.pdf [Consulta:14/08/2015].

ANECA. *La evaluación de la calidad en las universidades 2007 (v.1.0. 10/09/2008)* [en línea]. Disponible en Web: http://www.aneca.es/content/download/12385/153607/file/informe_calidadenunis07_abrev.pdf [Consulta:14/08/2015].

ANECA.(2004) *Instrumentos comunes metodológicos para la evaluación de la calidad y la acreditación en el marco Europeo de la Declaración de Bolonia*. Cursos de Verano 2004 Universidad Internacional Menéndez Pelayo

Bibliografia

ANECA.(2006) *El Programa de Convergencia Europea de ANECA (2003-2006)*-[en línea]. Disponible en Web: http://www.aneca.es/content/download/10358/115916/file/publi_convergencia_060620.pdf [Consulta:14/08/2015].

ANECA.(2006) *Programa de convergencia europea el crédito europeo* -[en línea]. Disponible en Web: http://www.aneca.es/content/download/10362/115938/file/publi_credito%20europeo.pdf [Consulta:14/08/2015].

APODACA, P., y GRAD, H. (2002). *Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no paramétricas*. Revista de Investigación Educativa, 20(2), 385-409.

Approved by the Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May 2015

ARRANZ VAL, P. (2007). *Los sistemas de garantía de calidad en la educación superior en España. Propuesta de un modelo de acreditación para las titulaciones de grado en empresa*. (Tesis doctoral, Universidad de Burgos).

ARRIAZU MUÑOZ, R. (2011). *La convergencia de la Educación Superior en Europa: un análisis de las asignaturas piloto impulsadas por las universidades españolas durante el período 2003-2007*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid)

ARRIAZU MUÑOZ, R. (2013). *La adaptación del Plan Bolonia en las aulas: una perspectiva histórica y crítica para entender las claves y estrategias de las universidades españolas*. Editorial Octaedro. Barcelona

ASTIN, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.

ATO, M., PORTELA, A.., VALERA, A., Y NIETO, J. M. (1992). *Evaluación de la docencia por los alumnos de la Universidad de Murcia*. Anales de psicología, 8(1), pp. 157-172.

AYLETT, R. Y GREGORY, K. (1997). *Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education*. Lalmer Press: London

BALART, P., y CABRALES, A. (2015). *La evaluación docente basada en el resultado como vía de mejora del sistema educativo*. Reflexiones Sobre el Sistema Educativo Español, 213.

BARNETT, R. (1994) *The limits of Competence, Knowledge, Higher Education and Society*, SRHE y Open University Press, Buckingham, p.3

BASSOW, S.A. (1995) *Student evaluations of college professors: When gender matters*. Journal of Educational Psychology 1995 (87) pp 656-665

BELTRÁN, J. Y PÉREZ, L. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. Revista de psicología y educación, 1(1), 79-114.

BOZU, Z., y CANTO HERRERA, P. J. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes*. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2(2), 87-97.

BRICALL, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*, Publicacions de la Universitat de Barcelona 2000. Accesible: http://www.crue.es

BRUSONI, M., DAMIAN, R., SAURI, J. G., JACKSON, S., KÖMÜRCÜGIL, H., MALMEDY, M., y ZOBEL, L. (2014). *The Concept of Excellence in Higher Education*. European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL

BUELA-CASAL, G. (2005). *El Sistema de Habilitación Nacional: criterios y proceso de evaluación.* Análisis y Modificación de Conducta, 31 pp.136-137.

CABRALES A y BALART, P. (2015). *La evaluación docente basada en el resultado como vía de mejora del sistema educativo*. Reflexiones Sobre El Sistema Educativo Español, pp 213-245.

CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Colección desarrollo profesional del profesorado. Grao: Barcelona.

CAPELLERAS, J. L (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico*. (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona).

CASERO, A. (2008). *Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores.* Revista de Investigación educativa, 26(1), 25-44.

CASHIN, W. E. (1990). *Students do rate different academic fields differently*. New directions for teaching and learning, 1990(43), 113-121.

CASHIN, W. E. (1995). *Student Ratings of Teaching: The Research Revisited*. IDEA Paper No. 32.

CAVANAGII, R.: *Formative and sumative evaluation in the faculty peer review of teaching*. Innovative Higber Education, 20 (4), pp. 235-241, 1996.

CENTRA, J. A. (2003). *Will teachers receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work?.* Research in Higher Education, 44(5), 495-518.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1999) *The European Higher Education Area, joint declaration of the European Ministers of Education, convened in Bologna*, 19 June 1999. Retrieved November, 8, 2009.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000). *Consejo Europeo De Lisboa. Conclusiones de la Presidencia*.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001). *Towards the European Higher Education area*. Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). "*Realising the European Higher Education Area"*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). *Comunicación de la Comisión: El Papel De Las Universidades En La Europa Del Conocimiento*. Bruselas

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005)*The European Higher Education Area -Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20 May 2005

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007).*London Communiqué, towards the European higher education area: Responding to challenges in a globalised world*, 18 May 2007.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2009*). The Bologna Process 2020 -The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2012) *Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area*. Bucharest

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2012). *Cifras clave de la educación en Europa 2012*.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2012). *La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia*

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest Communiqué

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2013).*El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012*: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area* (ESG)

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, (2001). *Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague, 2001*

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Bruselas*

CONDE, M. J. R., MIGUELÁÑEZ, S. O., MOHEDANO, F. O., FINCIAS, P. T., y GARZÓN, S. H. (2015). *Evaluación, formación e innovación docente: respuesta a la mejora de calidad universitaria*. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), (2).

CROSIER, D., HORVATH, A., KERPANOVA, V., KOCANOVA, D., PARVEVA, T., DALFERTH, S., y RAUHVARGERS, A. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.

CROSIER, D., PURSER, L., y SMIDT, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European higher education area*. Brussels: European University Association.

DA SILVA, L. L., y GARCÍA, J. M. T. (2011). *Formadores como estrategia de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.* Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació, 1(1), 7-24.

DE JUANAS OLIVA, Á. y BELTRÁN LLERA, J.A. (2014). *Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria*. Educación XXI, 17 (1), 59-82.

DE LA ORDEN, A. (1990): *Evaluación, selección y promoción del profesorado universitario*.Revista Complutense de Educación, 1, pp. 11-29.

DE LA ORDEN, A. (1992). *Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Universidades. Madrid. Julio 1992.

DE MIGUEL DÍAZ, F. M. (1998*). La evaluación del profesorado universitario: criterios y propuestas para mejorar la función docente*. Revista de Educación, (315), 67-83.

DE MIGUEL DÍAZ, F. M. (2013). *La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias: una mirada crítica sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Pulso: Revista de Educación, (36), 13-35.

DE MIGUEL DÍAZ, F. M., ESPINAR, S. R., y MORA, J. G. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. (Eds.). Ministerio de Educación.

DE MIGUEL, M. (1994) *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Escuela Española, 1994

DE MIGUEL, M. (2013). *La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias: una mirada crítica sobre la construcción del Espacio Europeo de Educa-*

ción Superior. Pulso 36 pp. 13-35.

DE MIGUEL, M., ARIAS, J. M., FERNÁNDEZ-RAIGOSO, M., FUEYO, A., y QUIROS, J. C. (1991). *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. Oviedo: KRK Ediciones.

DE MIGUEL, M., Y APODACA, P. M. (2009). *Aseguramiento versus garantía de calidad en el sistema universitario español*. Boletín de psicología, (97), pp. 35-54.

Declaración de Bolonia. (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Bolonia, 19 de Junio de 1999

Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, refrendada por los Ministros de Educación de Francia. Alemania, Italia, Reino Unido*.

DEL POZO ANDRÉS, M. D. M. (2008). *El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: Una perspectiva europea. Cuestiones pedagógicas*: Revista de ciencias de la educación, (19), 55-73.

EDWARDS, K. (2006): *New approaches to staff recruitment in Higher Education*. Higher Education in Europe, 31, 289-293.

EN G. QUINTÁS (Ed.), *Reforma y evaluación de la universidad* (pp.53-85). Valencia: Universitat de València

ESCUDERO, T. E. (1999). *Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (34), 69-86.

ESTEBAN, R.M. Y MENJÍVAR, S.V. (Coords.) (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Barcelona: Octaedro

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2007). *Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies*.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2005). *The Concept Of Excellence In Higher Education. Occasional*. Papers 20.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2005). *Glasgow Declaration: Strong Universities for a Strong Europe*.

FELDMAN, K. A. (1978). *Course characteristics and college students' ratings of their*

teachers: What we know and what we don't. Research in Higher Education, 9(3), 199-242.

FELDMAN, K. A. (1983) *Seniority and experience of college teachers as related to evaluations they receive from students*. Research on Higher Education 1983 (18) pp3-123

FELDMAN, K. A. (1993) *College students' views of male and female college teachers: Part II- evidence from students' evaluations of their classroom teachers*. Research on Higher Education 1993 (34) pp 151-211.

FERNÁNDEZ, A. A. (2011). *Implantación de un plan de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Albacete* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia).

FERNÁNDEZ, J., MATEO, M. A. y MUÑIZ, J. (1996). *Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos*. Psicothema, 8(1), 167-172.

FREEMAN, H.R. (1994) *Student evaluation of college instructors: Effects of type course taught, instructor gender role, and student gender*. Journal of Educational Psychology 1994 (86) pp 627-630

GAIRIN, J., FEIXAS, M., GUILLAMÓN, C., y VILAMITJANA, D. Q. (2004). *La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 18 (1) pp 61-78.

GARCIA BERRO, E., DAPIA, F., AMBLÀS, G., BUGEDA, G., y ROCA, S.. (2009*). Estrategias e indicadores para la evaluación de la docencia en el marco del EEES*. Revista de investigación en educación, (6), 142-152.

GARCIA GARDUÑO, J. M.(2000) ¿Qué factores *extraclase o sesgos que afectan la evaluación docente en la educación superior?* Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 5, núm.10 pp 303-325.

GARCÍA, M. D. M. M., DOMINGO, B. G., y DÍAZ, J. Q. (2006). *El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado*. Educación XX1, 9(1), 183-198.

GARCÍA-BERRO, E., COLON, X., MARTINEZ, É. SALLARÉS, J., y ROCA, S. (2011). *La encuesta al alumnado en la evaluación de la actividad docente del profesorado*. Aula Abierta, 39(3), 3-14.

GARCÍA-BERRO, E., DE LA VEGA MARCOS, R., AMBLÀS, G., MARTÍNEZ, É. CAMPENY, L., BUGEDA, G., Y ROCA, S. (2012). *Un caso práctico de meta-evaluación docente: el manual de evaluación de la Universidad Politécnica de Cataluña*. Aula abierta, 40(2), 11-24.

Bibliografia

GARCÍA-BERRO, E., ROCA, S., AMBLÀS, G., MURCIA, F., SALLARÉS, J., y BUGEDA, G. (2010). *La evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco del EEES*. Aula Abierta, 38(2), 29-40.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2008). *La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora*. RELIEVE, v. 14, n. 2, p. 1-14. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm

GARGALLO LÓPEZ, B. (2008). *Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes.* Revista española de pedagogía, (241) 425-445.

GIMENO J. (1996). *La profesionalidad escindida de los profesores en la universidad*.

GÓMEZ, M. M., SIERRA, J. M. C., y VIVAS, J. M. J. (2005). *Estudio del cuestionario de evaluación del profesorado de la UPV mediante opinión de los estudiantes. Tratamiento estadístico* (Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València).

GONZÁLEZ SUCH, D. J. (1999). *Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario*. Bordón, nº1 vol 51 pp 95-113

GONZÁLEZ LÓPEZ, I.; LÓPEZ CÁMARA, A. B. (2010). *Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario*. Revista de Investigación Educativa, 28 (2), 403-423.

GONZÁLEZ SUCH, J., JORNET MELIÁ, J. M., SUÁREZ RODRÍGUEZ, J. M., y PÉREZ CARBONELL, A. (1999). *Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario*. Bordón: Revista de Orientación Pedagógica, 51(1), 95-114.

GONZÁLEZ, M. y RAPOSO, M. (2008). *Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea*. Revista de Investigación Educativa, 26(2), 285-306.

GOÑI ZABALA, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona, España: OCTAEDRO- ICE-UB.

GOODWIN, L. D. y STEVENS E.A. (1993).*The influence of gender on university faculty members' perceptions of ·"good teaching"* Research on Higher Education 1993 (64) pp 166-185.

HAIGH, A. (2010). *Enseñar bien es un arte*. Madrid: Narcea.

HARVEY, L., Y GREEN, D. (1993). *Defining quality. Assessment and evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.

HAUG, G., y KIRSTEIN, J. (1999). *Project report: Trends in learning structures in higher education*.

HAUG, G., y TAUCH, C. (2001). Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague.

HAUG, G., y TAUCH, C. (2001). Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague.

HORNER, K. L., MURRAY, H. G., y RUSHTON, J. P. (1989). Relation between aging and rated teaching effectiveness of academic psychologists. Psychology and aging, 4(2), 226.

JORNET, J. M., GONZÁLEZ SUCH, J., Y BAKIEVA, M. (2012). *Los resultados de aprendizaje como indicador para la evaluación de la calidad de la docencia universitaria. Reflexiones metodológicas*. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol 5 nº2 obtenido en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art7_htm.html última consulta 1/08/2015

JORNET, J., VILLANUEVA, P., SUÁREZ, J. M., y ALFARO, I. (1988). *Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universidad de Valencia. Universidad de Valencia. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria.* Informes de Investigación Evaluativa, 1.

LEY ORGANICA 11/1983. de 25 de agosto. de Reforma Universitária. Boletín Oficial del Estado número 209 de 1de septiembre de 1983, Sec. I pags. 24034 – 24042

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado número 89 de 21 de abril de 2012, Sec. I pp. 16241 – 16260

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado número 307 de 24 de diciembre de 2001, Sec. I pp. 49400 – 49425

LÓPEZ CÁMARA, A.B. (2014). *Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario*. (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba)

MARSH, H. W. (1987). *Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research*. International journal of educational research, 11(3), 253-388.

MARSH, H. W. (2007). *Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319-383). Springer Netherlands.

MICHAVILA PITARCH, F. (2011). *Bolonia en crisis*. REDU. Revista De Docencia Uni-

versitaria, 9(3), 15-27.

MICHAVILA, F. (2005). *No sin los profesores*. Revista de educación, 337, 37-49.

MICHAVILA, F. (2013). *La historia no se detiene*. Público 2008 pp. 45-47 en Bolonia en crisis. Tecnos.

MOLERO, D., y RUIZ, J. (2005). *La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes*. Revista de Investigación Educativa, 23(1), 57-84.

MORA, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Ministerio de Educación.

MUÑOZ, J. M., RÍOS, M. P., y ABALDE, E. (2002). *Evaluación docente vs evaluación de la calidad*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), 8(2), 103-134.

MURILLO F. J. (2008). *La evaluación del profesorado universitario en España*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(3), 29-45.

MURILLO, F. J. (2011). *Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(3), 3-12.

ORDEN EDU/1247/2011, de 12 de mayo, por la que se modifica la Orden EDU/1434/2009, de 29 de mayo, por la que se actualizan los Anexos del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado número 117 de 17 de mayo de 2011, Sec. I pags. 49668 – 49669.

ORDEN EDU/1434/2009, de 29 de mayo, por la que se actualizan los anexos del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado número 135 de 4 de junio de 2009, Sec. I pags. 47281 – 47285.

ORDEN EDU/3242/2010, de 9 de diciembre, por la que se determina el contenido de la fase específica de la prueba de acceso a la universidad que podrán realizar quienes estén en posesión de un título de técnico superior de formación profesional, de técnico superior de artes plásticas y diseño o de técnico deportivo superior y equivalentes. Boletín Oficial del Estado número 306 de 17 de diciembre de 2010, Sec. I pags. 104074 – 104079.

PERELLON, J. F. (2005). *Nuevas tendencias en políticas de garantía de calidad en la educación superior*. Papers: revista de sociología (76), 47-65.

PERRENOUD, PH. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Educatio, 23,

223-229.

POZO, C., BRETONES, B., MARTOS, M. J., y ALONSO, E. (2011). *Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas*. Revista Española de Pedagogía, 145-163.

POZO, C., GIMÉNEZ, M. L., y BRETONES, B. (2009). *La Evaluación de la calidad docente en el nuevo marco del EEES: un estudio sobre la encuesta de opinión del Programa DOCENTIA-ANDALUCÍA. XXI*. Revista de educación, (11), 43-64.

PULIDO, A.y PÉREZ, J. (2003). *Propuesta metodológica para la evaluación de la calidad docente e investigadora: planteamiento y experimentación*. Instituto LR Klein-Centro Stone.

RAMSDEN, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

REAL DECRETO 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales. Boletín Oficial del Estado número 190 de 6 de agosto de 2010, Sec. I pp. 68574 – 68609.

REAL DECRETO 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado número 185 de 3 de agosto de 2011, pp. 87912 – 87918.

REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. Boletín Oficial del Estado número 218 de 11 de septiembre de 2003, pp. 33848 – 33853.

REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado número 224 de 18 de septiembre de 2003, pags. 34355 – 34356.

REAL DECRETO 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Boletín Oficial del Estado número 240 de 6 de octubre de 2007, pags. 40653 – 40659.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado número 260 de 30 de octubre de 2007, pags. 44037 – 44048.

REAL DECRETO 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. Boletín Oficial del Estado número 303 de 20 de diciembre de

2005, pags. 41455 – 41457.

REAL DECRETO 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado número 283 de 24 de noviembre de 2008, pags. 46932 – 46946.

REAL DECRETO 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado número 283 de 24 de noviembre de 2008, pags. 46932 – 46946

REAL DECRETO 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado número 33 de 7 de febrero de 2015, Sec. I pags. 10325 – 10336

REAL DECRETO 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. Boletín Oficial del Estado número 55 de 4 de marzo de 2004, pags. 9886 – 9891.

REAL DECRETO 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. Boletín Oficial del Estado número 67 de 19 de marzo de 2005, pags. 9643 – 9645.

REAL DECRETO 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Boletín Oficial del Estado número 138 de 7 de junio de 2014, Sec. I pags. 43307 – 43332.

REAL DECRETO 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Boletín Oficial del Estado número 144 de 17 de junio de 2015, Sec. I pags. 50319 – 50337.

REAL DECRETO 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios. Boletín Oficial del Estado número 144 de 17 de junio de 2015, Sec. I pags. 50365 – 50380.

REAL DECRETO 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Boletín Oficial del Estado número 29

de 3 de febrero de 2015, Sec. I pags. 8088 – 8091.

REAL DECRETO 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado número 19 del 22 de enero de 2004, Sec. I pags. 2667 - 2671.

REAL DECRETO 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado número 167 de 13 de julio de 2013, Sec. I pags. 52159 – 52161.

REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Boletín Oficial del Estado número 21 de 25 de enero de 2005, pags. 2842 – 2846.

REAL DECRETO 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado número 113 de 8 de mayo de 2010, Sec. I pags. 40784 – 40788.

REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. Boletín Oficial del Estado número 21 de 25 de enero de 2005, pags. 2846 – 2851.

REAL DECRETO 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Boletín Oficial del Estado número 184 de 30 de julio de 2014, Sec. I pags. 60502 – 60510.

REAL DECRETO 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado número 161 de 3 de julio de 2010, Sec. I pags. 58454 – 58468.

REAL DECRETO 961/2012, de 22 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado número 158 de 3 de julio de 2012, Sec. I pags. 47266 – 47267.

REAL DECRETO 967/2014, de 21 de noviembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, y el procedimiento para determinar la correspondencia a los

niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado. Boletín Oficial del Estado número 283 de 22 de noviembre de 2014, Sec. I pags. 95973 – 95993.

REAL DECRETO 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Boletín Oficial del Estado número 35 de 10 de febrero de 2011, Sec. I pags. 13909 – 13926.

REAL DECRETO 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Boletín Oficial del Estado número 35 de 10 de febrero de 2011, Sec. I pags. 13909 – 13926.

REAL DECRETO-LEY 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Boletín Oficial del Estado número 96 de 21 de abril de 2012, Sec. I pags. 30977 – 30984

REBOLLOSO, E. Y POZO, C. (2000). *Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia sus profesores: implicaciones para la mejora de la calidad docente*. Revista Psicología Educativa, 6 (1), 27-50.

REICHERT, S., y TAUCH, C. (2003). *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area.* Genève: European Universities Association.

REICHERT, S., y TAUCH, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. European University Association.

RENAUD, R. D. y MURRAY, H. G. AGING. (1996) *Personality, and teaching effectiveness in academic psychologists.* Research in Higher Education June 1996, Volume 37, pp 223-240

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (2003). *Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario*. Revista de educación, 331, 67-99.

RUIZ CARRASCOSA, J. y MOLERO, D. (2005). *La valoración de la docencia universitaria en función del sexo y del centro de los estudiantes encuestados*. REOP vol. 16 num.2 pp. 301-318.

SALARIRCHE, N. A., NAVAS, M. F., y FERNÁNDEZ, M. S. (2012). *La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5(2), 26-39.

SANZ, F. (2006). *La mercantilización de la educación como escenario mundial del Espacio Europeo de Educación Superior*, en Educación XXI, nº 9, pp. 57-76. Recurso electrónico disponible en línea: http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/319/275

SANZ, F. S. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior: documentos para una*

(o varias) teorías de la educación. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 17. pp. 255-285

SIERRA, J. C., BUELA-CASAL, G., BERMÚDEZ SÁNCHEZ, M. P., y SANTOS-IGLESIAS, P. (2009). *Opinión de Profesores Titulares y Catedráticos de Universidad acerca de criterios y estándares para la acreditación del profesorado universitario*. Revista Española de Documentación Científica, 32(3), 89-100.

SOUVIRÓN, J. M. (2010). *La Evaluación De La Actividad Docente Del Profesorado Universitario: Algunas Iniciativas De Carácter General En Curso*. Rejie, (1), 11-24.

TEJEDOR, F. J. (2000). *Evaluación de la docencia del profesorado: problemática y alternativas de mejora*. Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales, 93-124.

TEJEDOR, F. J. (2003). *Un modelo de evaluación del profesorado universitario.* Revista de investigación educativa, 21(1), pp. 153-182.

TEJEDOR, F. J. (2009). *Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación*. ESE. Estudios sobre educación, (16), pp. 79-102.

TEJEDOR, F. J., y GARCÍA-VARCÁRCEL, A. (2010). *Evaluación del desempeño docente*. Revista española de pedagogía, nº 247, pp. 439-459.

TORRA, I., DE CORRAL, I., PÉREZ, M. J., TRIADÓ I IVERN, X. M., PAGÈS, T., VALDERRAMA VALLÉS, E., y TENA, A. (2012). *Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario*. Red U. Revista de Docencia Universitaria, 2012, vol. 10, nº 2, pp. 21-56.

TRINIDAD, A., AYUSO, L., GALLEGO D., Y GARCIA, J. M. G., (2003). *La evaluación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria desde la Grounded Theory*. Papers: revista de sociologia, (70), pp. 83-113.

TÜCK, C. (2008). *Registro Europeo para el Aseguramiento de la Calidad (EQAR): promoviendo la transparencia y la confianza en el aseguramiento de la calidad.* elButlletí, 38. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

UCEDA, J. (2009). *Las dificultades del cambio.* En F. Toledo y F. Michavila (Ed.) Empleo y nuevas titulaciones en Europa pp. 63-73. Madrid: Tecnos

VALLE, J. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Ministerio de Educación 2006

WINN, B. A., Y CAMERON, K. S. (1998). *Organizational quality: An examination of the Malcolm Baldrige national quality framework*. Research in Higher Education, 39(5), pp. 491-512.

Bibliografia

ZABALZA (2009) *La nueva misión académica*. En F. Toledo y F. Michavila (Ed.) *Empleo y nuevas titulaciones en Europa* pp. 73-105. Madrid: Tecnos

ZABALZA M.A. (2011). *Prólogo*. En R. M. Esteban y S.V. Menjívar (Coords.), *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. (pp. 13-16). Barcelona: Octaedro.

ZABALZA, M.A. (2003*). Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

ZABALZA, M.A. (2005). *Competencias Docentes*. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero de 2005

ZABALZA, M.A. (2009). *Ser profesor universitario hoy*. La Cuestión Universitaria, 5., pp. 69-81

Anexo I

Documentación programa DOCENTIA UCM curso 2011-12

- **Baremación prácticas 2011-12**
- **Baremación Teoría 2011-12**
- **Criterios valoración final del profesorado 2011-12**
- **Texto Recomendaciones 2011-12**
- **Modelo Informe final de evaluación 2011-12**
- **Cuestionario evaluación docente estudiantes 2011-12**

Análisis de la información para la evaluación del profesorado en el Programa Docentia de la UCM (Prácticas) - Convocatoria 2011-2012

En el manual del Programa Docentia se incluyen las Dimensiones de la Docencia (3) y los pesos correspondientes para la evaluación. Las tres dimensiones consideradas, a su vez, muestran diferentes subdimensiones o aspectos: cuatro en la primera dimensión, tres en la segunda y cuatro en la tercera y última.
Siguiendo este esquema se indica a continuación, para cada subdimensión, tanto la información pertinente (fuente de la información y preguntas especificas) para la misma como el tipo de análisis a realizar para lograr la puntuación de cada profesor/a en una escala de 0 al 100.

Los documentos a utilizar son los siguientes:

1. El informe del departamento

2. Los autoinfomes del profesorado: autoinforme profesorado (I), Autoinforme grupo (II)

3. Cuestionario al alumnado

1.1 Participación en planes de formación y Adecuación de la asignatura al perfil del profesor

1.1.1 Participación en actividades de formación (3 puntos)

La información se recoge en el Autoinforme I del/la profesor/a en la pregunta 1.
Se asignarán:

0,5 puntos si ha participado como asistente
0,7 como Director/coordinador y
0,6 como Profesor,

Máximo de 3 puntos.

Las puntuaciones así obtenidas se suman obteniendo una variable con un recorrido de 0 a 3

1.1.2 Adecuación de la asignatura al perfil del profesor (5 puntos)

La información pertinente se recoge en el Autoinforme II del/la profesor/a en la pregunta 1 y en el Informe del Dpto. pregunta 1.

Se asignará un punto por cada curso académico hasta un máximo de 5, antes de comenzar el análisis se contrasta la información primando siempre la del Departamento.

1.2 Participación en actividades de coordinación (10 puntos)

Se utiliza la información facilitada por el/la profesor/a en el Autoinforme I (pregunta 3) en el Autoinforme II (pregunta 2) y la facilitada por el Departamento (P.3)

Si la respuesta es SÍ en P.2 del Autoinforme II asignar 2 puntos y SÍ en la P3 del Informe del Dpto, asignar 2 puntos más.

Pregunta 3 del autoinforme I se asignará 1 punto para cada una de las comisión de Centro, UCM o ANECA/ACAP en las que participe y 0,5 en las de Departamento, hasta un máximo de 6 puntos.

Se suman todas las puntuaciones obteniendo una variable con un recorrido de 0 a 10.

1.3 Adecuación del programa de la asignatura (12 puntos)

En el Autoinforme II del/la profesor/a hay una pregunta relacionada con esta subdimensión, la 3. Además hay 2 ítems (1 y 12) en el cuestionario de los/ las estudiantes.

Pregunta 3: Se asignan 4 puntos si se recogen todos los aspectos, 2 puntos si recoge uno o algunos aspectos pero no todos los señalados y un 0 si no recoge ninguno.

El ítem 1 del cuestionario de alumnos/as: Se asignan 4 puntos si en todos y en cada uno los subapartados del ítem la respuesta es SI en más del 50%, 2 puntos si sucede en uno o algunos y 0 puntos si en todos los subapartados la respuesta mayoritaria es NO.

El ítem 12 del cuestionario de alumnos/as: se puntúa trasformando la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 4 puntos (1=0 puntos, 3= 4 puntos y 5=0 puntos)

Las puntuaciones así obtenidas se suman obteniendo una variable con un recorrido de 0 a 12.

2.1 Cumplimiento formal (4 puntos)

La pregunta 8 del Autoinforme II y la pregunta 2 del Informe del Departamento están relacionadas con esta subdimensión.

Se contrasta la información primando la del Dpto.
Si la respuesta es Si en el la pregunta 8 y Si en la 2 asignar 4 puntos

2.2 Cumplimiento (16 puntos)

Hay dos preguntas relacionadas con está subdimensión en el Autoinforme II del Profesor la (4 y 5) y los ítems 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 y 11 del cuestionario de los/as estudiantes.

Se utiliza la información facilitad en las pregunta 4 y 5 del Autoinforme II con los ítems 2 y 3 del cuestionario de los/las estudiantes.

Pregunta 4: Si la respuesta es SI se le asigna 0,5 puntos por cada criterio.
Ítem 2.- Si la respuesta afirmativa (SI) en cada criterio es superior al 50% se asigna 0,5 puntos por criterio.
Pregunta 5: Si la respuesta es SI se le asigna: Examen final = 0,5 puntos
Evaluación continua (trabajos,…) = 1 punto
Exámenes en el campo virtual = 1,5 puntos

Ítem 3.- Si la respuesta afirmativa (SI) en cada criterio es superior al 50% se asigna:
Examen final = 0,5 puntos
Evaluación continua (trabajos,…) = 1 punto
Exámenes en el campo virtual = 1,5 puntos

Se utilizan los ítems 5, 6, 7, 9 y 10 cuestionario del alumnado para esta subdimensión, y se transforma la escala de 1 a 5 a una de 0 a 0,6 puntos (1=0 puntos, 5=0,6 puntos)

Ítem 5. Organiza, prepara y estructura bien las clases**.** 0,6 puntos
Ítem 6. Explica de forma clara y comprensible los contenidos de cada tema 0,6
Ítem 7. Despierta nuestro interés por la asignatura. 0,6 puntos
Ítem 9. Cuando realizamos una práctica explica suficientemente el manejo de los distintos aparatos o materiales que se van a emplear. **1 punto**
Ítem 10. Mantiene un trato correcto con los/as estudiantes 0,6 puntos
Ítem 11. Cumple con el programa de la asignatura 0,6 puntos

Se suman todas las puntuaciones para obtener una variable de 0 a 16

2.3 Adecuación de la metodología (10 puntos)

Hay 3 preguntas relacionadas con esta subdimensión en el Autoinforme I (P 2.1) en el Autoinforme II la P6 y en el cuestionario de alumnos/as ítem 8.

Pregunta 2.1: Si no lo utiliza **Nunca** = 0 puntos
Si lo utiliza **A veces =** 0,4 puntos
Si lo utiliza **Regularmente:** 0,8 puntos
Puntuación máxima: 4 puntos

Pregunta 6: 0 métodos = 0
Frecuentemente 1 método = 1 punto
Frecuentemente de 2 a 4 métodos = 2 puntos
Frecuentemente de 5 o más = 4 puntos
A veces 1 método: 0,50 puntos
A veces de 2 a 4 métodos = 1 punto
A veces de 5 o más = 2 puntos
Puntuación máxima: 4 puntos

Ítem 8: Se transforma la escala de 1 a 5 en una de 0 a 2 puntos

Se suman todas las puntuaciones obtenidas para obtener una variable de 0 a 10 puntos

3.1 Satisfacción del alumnado (15 puntos)

Ítems, 4, 10 y 14 del cuestionario de alumnos/as.

Ítem 4 = 5 puntos
Ítem 10 = 5 puntos
Ítem 14 = 5 puntos

Se suman las puntuaciones obtenidas para obtener una variable con recorrido de 0 a 15.

3.2 Logro de objetivos formativos (12 puntos)

Se utiliza el ítem 13 del cuestionario de los/as alumnos/as y la pregunta 9 del Autoinforme II del profesorado.

Para el ítem 13 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 4.

Pregunta 9:
Para la P1 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.
Para la P2 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.
Para la P.3 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.
Para la P.4 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.

Sumar las cinco escalas para obtener una variable con recorrido de 0 a 12.

3.3 Rendimiento (8 puntos)

Se utilizan los datos del programa informático de la UCM para calcular los siguientes índices o tasas:

A) % Aprobados sobre presentados (Tasa de aprobados):

$$\frac{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2 + AP1 + AP2}{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2 + AP1 + AP2 + SS2} * 100$$

B) % Presentados:

$$\frac{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2 + AP1 + AP2 + SS2}{SBMH1 + NT1 + AP1 + SS1 + NPAN1} * 100$$

C) Alumnos que han obtenido un notable o más sobre presentados

$$\frac{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2}{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2 + AP1 + AP2 + SS1 + SS2} * 100$$

Los tres indicadores se comparan con los % de la titulación correspondiente. Si la diferencia es igual o mayor que +20 puntos, asignar 8 puntos; si la diferencia es igual o mayor a -20 puntos, asignar 0 puntos.

Ejemplo:

Si % Aprobados sobre presentados Profesor ≤ % Aprobados sobre presentados Titulación – 20 puntos = 0 puntos

Si % Aprobados sobre presentados Profesor ≥ % Aprobados sobre presentados Titulación + 20 puntos = 8 puntos

El resto de las diferencias proporcionales en una escala de 0 a 8. Por último se calcula la media de los tres indicadores así calculados dando un peso de 0,3 a la tasa de aprobados, de 0,2 a la de presentados y 0,5 a la de alumnos con nota.

3.4 Revisión y mejora (5 puntos)

Pregunta 4 del Autoinforme I del/la profesor/a y pregunta 4 del Informe del Departamento.

Pregunta 4: Se le asigna 1 punto a cada uno de los PIMCD en los que participe hasta un máximo de 4 puntos.

Pregunta 4: Se asignan 0’25 puntos a cada una de las comisiones de Departamento en las que participe, hasta un máximo de 1 punto

Se suman las puntuaciones para obtener una variable con un recorrido de 0 a 5.

Una vez obtenidas las puntuaciones de cada apartado, calcular la puntuación de cada una de las tres dimensiones y el total de las tres, para cada profesor/a:

DIMENSIÓN	APARTADOS	SUBTOTAL
PLANIFICACIÓN, ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN	1.1 (1.1.1 y 1.1.2.), 1.2 y 1.3	Suma (1.1, 1.2, 1.3)
DESARROLLO	2.1, 2.2 y 2.3	Suma (2.1, 2.2, 2.3)
RESULTADOS	3.1, 3.2, 3.3 y 3.4	Suma (3.1, 3.2, 3.3, 3.4)
TOTAL		**Suma total**

5

Análisis de la información para la evaluación del profesorado en el Programa Docentia de la UCM (Teoría) - Convocatoria 2011-2012

En el manual del Programa Docentia se incluyen las Dimensiones de la Docencia (3) y los pesos correspondientes para la evaluación. Las tres dimensiones consideradas, a su vez, muestran diferentes subdimensiones o aspectos: cuatro en la primera dimensión, tres en la segunda y cuatro en la tercera y última.
Siguiendo este esquema se indica a continuación, para cada subdimensión, tanto la información pertinente (fuente de la información y preguntas especificas) para la misma como el tipo de análisis a realizar para lograr la puntuación de cada profesor/a en una escala de 0 al 100.

Los documentos a utilizar son los siguientes:

1. El informe del departamento

2. Los autoinfomes del profesorado: autoinforme profesorado (I), Autoinforme grupo (II)

3. Cuestionario al alumnado

1.1 Participación en planes de formación y Adecuación de la asignatura al perfil del profesor

1.1.1 Participación en actividades de formación (3 puntos)

La información se recoge en el Autoinforme I del/la profesor/a en la pregunta 1.
Se asignarán:
0,5 puntos si ha participado como asistente
0,7 como Director/coordinador y
0,6 como Profesor,
Máximo de 3 puntos.

Las puntuaciones así obtenidas se suman obteniendo una variable con un recorrido de 0 a 3

1.1.2 Adecuación de la asignatura al perfil del profesor (5 puntos)

La información pertinente se recoge en el Autoinforme II del/la profesor/a en la pregunta 1 y en el Informe del Dpto. pregunta 1.

Se asignará un punto por cada curso académico hasta un máximo de 5, antes de comenzar el análisis se contrasta la información primando siempre la del Departamento.

1.2 Participación en actividades de coordinación (10 puntos)

Se utiliza la información facilitada por el/la profesor/a en el Autoinforme I (pregunta 3) en el Autoinforme II (pregunta 2) y la facilitada por el Departamento (P.3)

Si la respuesta es SÍ en P.2 del Autoinforme II asignar 2 puntos y SÍ en la P3 del Informe del Dpto. asignar 2 puntos más.

Pregunta 3 del autoinforme I se asignará 1 punto para cada una de las comisión de Centro, UCM o ANECA/ACAP en las que participe y 0,5 en las de Departamento, hasta un máximo

de 6 puntos.
Se suman todas las puntuaciones obteniendo una variable con un recorrido de 0 a 10.

1.3 Adecuación del programa de la asignatura (12 puntos)

En el Autoinforme II del/la profesor/a hay una pregunta relacionada con esta subdimensión, la 3. Además hay 2 ítems (1 y 11) en el cuestionario de los/ las estudiantes.

Pregunta 3: Se asignan 4 puntos si se recogen todos los aspectos, 2 puntos si recoge uno o algunos aspectos pero no todos los señalados y un 0 si no recoge ninguno.

El ítem 1 del cuestionario de alumnos/as: Se asignan 4 puntos si en todos y en cada uno los subapartados del ítem la respuesta es SI en más del 50%, 2 puntos si sucede en uno o algunos y 0 puntos si en todos los subapartados la respuesta mayoritaria es NO.

El ítem 11 del cuestionario de alumnos/as: se puntúa trasformando la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 4 puntos (1=0 puntos, 3=4 puntos y 5 =0 puntos).

Las puntuaciones así obtenidas se suman obteniendo una variable con un recorrido de 0 a 12.

2.1 Cumplimiento formal (4 puntos)

La pregunta 8 del Autoinforme II y la pregunta 2 del Informe del Departamento están relacionadas con esta subdimensión.

Se contrasta la información primando la del Dpto.
Si la respuesta es Si en el la pregunta 8 y Si en la 2 asignar 4 puntos

2.2 Cumplimiento (16 puntos)

Hay dos preguntas relacionadas con está subdimensión en el Autoinforme II del Profesor la (4 y 5) y los ítems 2, 3, 5, 6, 7, 9 y 10 del cuestionario de los/as estudiantes.

Se utiliza la información facilitad en las pregunta 4 y 5 del Autoinforme II con los ítems 2 y 3 del cuestionario de los/las estudiantes.

Pregunta 4: Si la respuesta es SI se le asigna 0,5 puntos por cada criterio.
Ítem 2.- Si la respuesta afirmativa (SI) en cada criterio es superior al 50% se asigna 0,5 puntos por criterio.
Pregunta 5: Si la respuesta es SI se le asigna: Examen final = 0,5 puntos
Evaluación continua (trabajos,…) = 1 punto
Exámenes en el campo virtual = 1,5 puntos
Ítem 3.- Si la respuesta afirmativa (SI) en cada criterio es superior al 50% se asigna:
Examen final = 0,5 puntos
Evaluación continua (trabajos,…) = 1 punto
Exámenes en el campo virtual = 1,5 puntos

Se utilizan los ítems 5, 6, 7, 9 y 10 cuestionario del alumnado para esta subdimensión, y se transforma la escala de 1 a 5 a una de 0 a 0,8 puntos (1=0 puntos, 5=0,8 puntos)

Ítem 5. Organiza, prepara y estructura bien las clases**.** 0,8 puntos

Ítem 6. Explica de forma clara y comprensible los contenidos de cada tema 0,8
Ítem 7. Despierta nuestro interés por la asignatura. 0,8 puntos
Ítem 9. Mantiene un trato correcto con los/as estudiantes 0,8 puntos
Ítem 10. Cumple con el programa de la asignatura 0,8 puntos
Se suman todas las puntuaciones para obtener una variable de 0 a 16

2.3 Adecuación de la metodología (10 puntos)

Hay 3 preguntas relacionadas con esta subdimensión en el Autoinforme I (P 2.1) en el Autoinforme II la P6 y en el cuestionario de alumnos/as ítem 8.

Pregunta 2.1: Si no lo utiliza **Nunca** = 0 puntos
Si lo utiliza **A veces =** 0,4 puntos
Si lo utiliza **Regularmente:** 0,8 puntos
Puntuación máxima: 4 puntos

Pregunta 6: 0 métodos = 0
Frecuentemente 1 método = 1 punto
Frecuentemente de 2 a 4 métodos = 2 puntos
Frecuentemente de 5 o más = 4 puntos
A veces 1 método: 0,50 puntos
A veces de 2 a 4 métodos = 1 punto
A veces de 5 o más = 2 puntos
Puntuación máxima: 4 puntos

Ítem 8: Se transforma la escala de 1 a 5 en una de 0 a 2 puntos

Se suman todas las puntuaciones obtenidas para obtener una variable de 0 a 10 puntos

3.1 Satisfacción del alumnado (15 puntos)

Ítems, 4, 9 y 13 del cuestionario de alumnos/as.

Ítem 4 = 5 puntos
Ítem 9 = 5 puntos
Ítem 13 = 5 puntos

Se suman las puntuaciones obtenidas para obtener una variable con recorrido de 0 a 15.

3.2 Logro de objetivos formativos (12 puntos)

Se utiliza el ítem 12 del cuestionario de los/as alumnos/as y la pregunta 9 del Autoinforme II del profesorado.

Para el ítem 12 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 4.

Pregunta 9:
Para la P1 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.
Para la P2 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.
Para la P.3 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.
Para la P.4 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.

Sumar las cinco escalas para obtener una variable con recorrido de 0 a 12.

3.3 Rendimiento (8 puntos)

Se utilizan los datos del programa informático de la UCM para calcular los siguientes índices o tasas:

A) % Aprobados sobre presentados (Tasa de aprobados):

$$\frac{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2 + AP1 + AP2}{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2 + AP1 + AP2 + SS2} * 100$$

B) % Presentados:

$$\frac{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2 + AP1 + AP2 + SS2}{SBMH1 + NT1 + AP1 + SS1 + NPAN1} * 100$$

C) Alumnos que han obtenido un notable o más sobre presentados

$$\frac{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2}{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2 + AP1 + AP2 + SS1 + SS2} * 100$$

Los tres indicadores se comparan con los % de la titulación correspondiente. Si la diferencia es igual o mayor que +20 puntos, asignar 8 puntos; si la diferencia es igual o mayor a -20 puntos, asignar 0 puntos.

Ejemplo:

Si % Aprobados sobre presentados Profesor ≤ % Aprobados sobre presentados Titulación – 20 puntos = 0 puntos

Si % Aprobados sobre presentados Profesor ≥ % Aprobados sobre presentados Titulación + 20 puntos = 8 puntos

El resto de las diferencias proporcionales en una escala de 0 a 8. Por último se calcula la media de los tres indicadores así calculados dando un peso de 0,3 a la tasa de aprobados, de 0,2 a la de presentados y 0,5 a la de alumnos con nota.

3.4 Revisión y mejora (5 puntos)

Pregunta 4 del Autoinforme I del/la profesor/a y pregunta 4 del Informe del Departamento.

Pregunta 4: Se le asigna 1 punto a cada uno de los PIMCD en los que participe hasta un máximo de 4 puntos.

Pregunta 4: Se asignan 0’25 puntos a cada una de las comisiones de Departamento en las que participe, hasta un máximo de 1 punto

Se suman las puntuaciones para obtener una variable con un recorrido de 0 a 5.

Una vez obtenidas las puntuaciones de cada apartado, calcular la puntuación de cada una de las tres dimensiones y el total de las tres, para cada profesor/a:

DIMENSIÓN	APARTADOS	SUBTOTAL
PLANIFICACIÓN, ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN	1.1 (1.1.1 y 1.1.2.), 1.2 y 1.3	Suma (1.1, 1.2, 1.3)
DESARROLLO	2.1, 2.2 y 2.3	Suma (2.1, 2.2, 2.3)
RESULTADOS	3.1, 3.2, 3.3 y 3.4	Suma (3.1, 3.2, 3.3, 3.4)
TOTAL		**Suma total**

Criterios para la valoración final del profesorado en el Programa Docentia (curso 2011-2012)

Las valoraciones finales serán las siguientes:

1. **Evaluación excelente**: profesores/as con una puntuación igual o superior a **85** puntos.
2. **Evaluación positiva**: profesores/as con una puntuación final mayor o igual a **70** puntos y menor o igual a **84** puntos).
3. **Evaluación positiva con recomendaciones**: profesores/as con valoración total superior o igual a **50** puntos e inferior o igual a **69** puntos que tengan una nota inferior a 15 puntos en cualquier de las tres dimensiones o profesores que tengan algún ítem del cuestionario de alumnos con media inferior o igual a 2. La recomendación se centrará en la mejora del ítem del cuestionario al alumnado o de la dimensión correspondiente.
4. **Evaluación negativa**: profesores/as que tengan una puntuación de **0** a **49** puntos. Las recomendaciones que se les harán serán similares a las establecidas para la categoría 3.

Texto de las recomendaciones en los informes negativos o positivos con recomendaciones (Docentia 2011/12)

"Se recomienda mejorar en los aspectos o dimensiones que se detallan a continuación, en los que ha obtenido una puntuación insuficiente:"

- En el caso de ítems de los cuestionarios de alumnos/as, cuando la puntuación sea menor o igual que 2 poner el texto del ítem
- En el caso de las dimensiones 1, 2, y 3 hay que poner el texto correspondiente a cada subdimensión que se detalla a continuación cuando quede por debajo de la puntuación que se señala:

1.2. Puntuación por debajo de **2,5.** Texto "Participar más en actividades de coordinación de la actividad docente"
1.3. Puntuación por debajo de **6.** Texto "Adecuar mejor el programa de la asignatura"
2.1. Puntuación por debajo de **2.** Texto "Mejorar el cumplimento formal de las obligaciones docentes, en especial la entrega de actas".
2.2. Puntuación por debajo de **8.** Texto "Mejorar la actividad docente diaria: estructurar mejor las clases, motivar más al alumnado….,
2.3. Puntuación por debajo de **5**. Texto "Adecuar mejor la metodología para alcanzar los objetivos"
3.1. Puntuación por debajo de **7,5.** Texto "Insatisfacción del alumnado"
3.2. Puntuación por debajo de **6.** Texto "Mejorar el nivel de logro de los objetivos formativos".
3.3. Puntuación por debajo de **3.** Texto "Baja tasa de presentados o baja tasa de notas medias o altas"

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID

OFICINA PARA LA CALIDAD

PROGRAMA DOCENTIA. Convocatoria 2011
Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado

INFORME DE RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESOR/A

N.I.F.:

APELLIDOS Y NOMBRE:

CATEGORÍA / CUERPO / ESCALA:

CENTRO / DEPARTAMENTO

ASIGNATURA / GRUPO:

PERIODO SOBRE EL QUE SE EMITE EL INFORME:

Curso inicial: **Curso final:**

La Comisión de Calidad del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), de conformidad con los criterios establecidos en el Programa Docentia "Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la UCM", convocatoria 2011, y tras analizar las correspondientes evidencias, ha resuelto emitir una EVALUACIÓN EXCELENTE / POSITIVA / POSITIVA CON RECOMENDACIONES / NEGATIVA de su actividad docente de acuerdo con los resultados que se detallan en la página siguiente.

Según las condiciones establecidas en dicho Programa, si usted no está de acuerdo con el informe de valoración, dispone de **un mes, a partir de la fecha de su envío**, para presentar un escrito, argumentando cada uno de los puntos del desacuerdo, dirigido a la Presidencia de la Comisión General de Calidad de la UCM (Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad -VrEvC, .Edificio de Alumnos. Avda. Complutense, s/n, 28040 Madrid).

Una vez recibida la reclamación en el VrEvC, la Comisión General de Calidad de la UCM dispondrá de un plazo de 60 días naturales para dar respuesta a dicha reclamación. La Presidencia de la Comisión remitirá la resolución al/la profesor/a evaluado/a por correo electrónico.

En el caso de que no hubiera acuerdo entre la Comisión y el/la profesor/a, éste/a podrá recurrir, en última instancia, ante el Rector.

Anexo I

APELLIDOS Y NOMBRE:

DIMENSIONES	ASPECTOS	VALORACIÓN		VALORES MÁXIMOS	
PLANIFICACIÓN, ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN	Participación en actividades de formación			3	30
	Adecuación de la asignatura con el perfil del profesor			5	
	Participación en actividades de coordinación			10	
	Adecuación del programa de la asignatura			12	
DESARROLLO	Cumplimiento formal			4	30
	Cumplimiento: Programa, metodología docente, evaluación			16	
	Adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos			10	
RESULTADOS	Satisfacción del alumnado con la actividad docente			15	40
	Logro de objetivos formativos			12	
	Rendimiento, tasas de éxito			8	
	Revisión y reflexión para la mejora de la actividad docente.			5	
		TOTAL		TOTAL	100

Comparativa de valores medios

Profesor/a	Departamento	Titulación	Centro	Universidad

RESULTADOS DE EVALUACIÓN

Observaciones: (si procede):

En Madrid, a de de 201
LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN,

Fdo.: Elena Gallego Abaroa

CUESTIONARIO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO (2011-12)

La finalidad de este cuestionario es recoger la opinión de los/as estudiantes acerca de la calidad docente de los/las profesores/as de esta Universidad. La información recogida se tratara de manera confidencial

Profesor/ra

Asignatura: Grupo: Actividad:

Sexo: Hombre Mujer

Edad: (Desplegable con números desde 18 a 99)

¿Desarrolla algún tipo de actividad remunerada? Si No

Número aproximado de horas semanales que dedica a preparar esta asignatura fuera de clase:

Menos de 1 Entre 1 y 4 Entre 5 y 7 Entre 8 y 10 Más de 10

Su asistencia a clase en esta asignatura es:

Menos de 20% 20 a 39% 40 a 59% 60 a 79% 80% o más

Su asistencia a las tutorías de esta asignatura con este/a profesor/a es:

Ninguna vez 1 vez 2-3 veces Más de 3 veces

El/la Profesor/ra imparte en este grupo: Teoría y práctica
Teoría
Práctica

EL/LA PROFESOR/A…

1. Incluye en el programa, o en la difusión de la asignatura, información sobre los aspectos siguientes:	**SI**	**NO**
.Objetivos formativos		
. Competencias a adquirir		
.Horario de tutorías		
.Trabajos, seminarios, visitas, trabajos de campo, laboratorio, etc		
. Especifica el material didáctico a estudiar, previo a las clases presenciales		
. Bibliografía básica útil y accesible para cursar la asignatura		
. Bibliografía complementaria útil y accesible para cursar la asignatura		
2. Indique los criterios de evaluación que el/la profesor/a considera en esta asignatura:	**SI**	**NO**
. Nivel de conocimientos adquiridos		
. Nivel de competencias adquiridas		
. Asistencia (clase, prácticas, seminarios, laboratorios, etc.)		
. Participación activa		
. Cumplimiento de actividades asignadas		
. Claridad expositiva		
3. Señale la metodología de evaluación del/la profesor/a:	**SI**	**NO**
. Examen final		
. Evaluación continua (trabajos, prácticas, laboratorios, etc.)		
. Exámenes en el Campus Virtual		

4. Grado de satisfacción con la información recibida sobre el sistema de evaluación de la asignatura ***1**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5. Organiza, prepara y estructura bien las clases**. *2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6. Explica de forma clara y comprensible los contenidos de cada tema. ***2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7. Despierta nuestro interés por la asignatura ***2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8. Utiliza de forma adecuada los recursos didácticos ***2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9. Mantiene un trato correcto con los/as estudiantes ***2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10. Cumple con el programa de la asignatura ***2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11. La relación de la carga de trabajo de este/a profesor/a con respecto a los créditos que imparte es ***3**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12. Grado en que se están alcanzado los objetivos formativos ***1**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13. Estoy satisfecho/a con la labor docente de este/a profesor/a ***4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
La pregunta siguiente le aparecerá solo si la clase que imparte es práctica					
9. Cuando realizamos una práctica explica suficientemente el manejo de los distintos aparatos o materiales que se van a emplear ***2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

*** 1 Posibles contestaciones:**

- Nulo Valor 1.
- Bajo Valor 2.
- Medio Valor 3.
- Alto Valor 4.
- Muy Alto 5.

***2 Posibles contestaciones:**

- Nunca Valor 1
- A veces Valor 2
- Frecuentemente Valor 3
- Casi siempre Valor 4
- Siempre Valor 5

***3 Posibles contestaciones:**

- Muy escasa Valor 1.
- Escasa Valor 2.
- Adecuada Valor 3.
- Excesiva Valor 4.
- Muy excesiva 5.

***4 Posibles contestaciones:**

- Nada Valor 1.
- Poco Valor 2.
- Satisfecho Valor 3
- Bastante Valor 4.
- Muy satisfecho Valor 5.

Anexo II

Documentación programa DOCENTIA UCM curso 2012-13

- **Convocatoria 2012-13**
- **Segunda convocatoria 2012-13**
- **Manual de ayuda al profesor 2012-13**
- **Baremación prácticas 2012-13**
- **Baremación Teoría 2012-13**
- **Cuadro-resumen BAREMO 2012-2013**
- **Criterios valoración final del profesorado 2012-13**
- **Modelo Informe final de evaluación 2012-13**
- **Informes satisfacción PDI con DOCENTIA (2012-13)**
- **Cuestionario evaluación estudiantes 2º Cuatrimestre 2012-13**

CONVOCATORIA DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO DE LA UCM (DOCENTIA)
CURSO ACADÉMICO 2012/2013

La Universidad Complutense de Madrid lleva a cabo el Programa DOCENTIA de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado, con carácter experimental y voluntario desde el año 2008. En el marco de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades y de la Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la LOU, dentro del Título V "De la evaluación y acreditación", se recoge que la promoción y la garantía de la calidad de las Universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria. Entre sus objetivos está la mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades. El Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, dispone como requisito necesario, para realizar la Memoria de verificación de Títulos Oficiales, un sistema de garantía de la calidad que incluya los procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y del profesorado. En aplicación del marco legislativo y acorde con los estatutos de la UCM, se procede a la convocatoria del Programa de "Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la UCM" (DOCENTIA) con sujeción a las siguientes:

BASES

1. Objeto de la convocatoria.

Se realiza la convocatoria de la evaluación de la actividad docente del profesorado de la UCM para participar, de forma voluntaria, en el programa.

2. **Solicitantes**

Podrá participar en esta evaluación el profesorado de la UCM que imparta asignaturas obligatorias, troncales u optativas de Grado, Master, Licenciatura o Diplomatura.

3. Forma y plazo de presentación de las solicitudes

Las solicitudes se presentarán a través de la página Web http://calidad.ucm.es/evaldocencia/docentia/Default.htm del **11 de octubre al 8 de noviembre de 2012**, ambos inclusive.

Una vez dentro del programa de evaluación, los/las profesores/as deberán introducir su dirección de correo electrónico de la UCM y su contraseña; en el caso de que no estuviese activada deberán ponerse en contacto con los servicios informáticos de la UCM a través de la aplicación https://sitio.ucm.es y solicitar un código de activación del correo electrónico.

4. Proceso de evaluación

Para continuar el proceso, los/las profesores/ras admitidos accederán al programa de evaluación con su dirección de correo electrónico y su contraseña, a través de la página web en la que presentaron su solicitud.

El desarrollo del proceso de evaluación se realizará a través de:

1. Los autoinformes del/la profesor/a.
2. La encuesta de los estudiantes que podrá ser on-line o mediante un sistema de respuesta interactiva en el aula.
3. El informe del Consejo de Departamento o Sección departamental.
4. Los datos objetivos de matricula y de calificaciones facilitados por los Servicios Informáticos (programa GEA).
5. Los datos objetivos sobre cumplimiento formal de la actividad docente.
6. La información remitida por Decanos, Directores y Vicerrectorados.

Los distintos datos recabados en este proceso, serán remitidos por el Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad a la Comisión de Calidad del Profesorado, que emitirá un informe individualizado sobre la calidad de las actividades docentes de cada docente.

En el caso de que el/la profesor/a disienta, en parte o totalmente, con dicho informe, podrá reclamar a la Comisión General de Calidad de la UCM dentro de un plazo de 30 días naturales. En caso de que hubiera una nueva discrepancia, ésta sería resuelta, en última instancia, por el Rector.

Para cualquier duda, o en el caso de que se requiera más información, los y las participantes podrán ponerse en contacto con el Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad a través de los teléfonos 91/3947179-1832 o del correo electrónico: calidaducm@ucm.es

Toda la documentación referida a este programa, puede ser consultada en la página web del programa www.ucm.es/programadocentia

En Madrid, a 10 de octubre de 2012
LA VICERRECTORA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD,

Fdo.: Elena Gallego Abaroa

2

Estimados/as profesores/as:

Dado el carácter voluntario del Programa Docentia y, teniendo en cuenta las peticiones de un gran número de profesores/as que no han podido presentar su solicitud de evaluación en las fechas establecidas para ello hemos acordado, de forma excepcional, abrir de nuevo las aplicación informática.

Podrán presentar la solicitud de evaluación los/as profesores/as de la UCM (y del CES Felipe II) que impartan asignaturas, obligatorias, troncales u optativas en el segundo cuatrimestre o anuales de Grado, Master, Licenciatura o Diplomatura **y que no pudieron presentar su solicitud en el mes de octubre.**

Las **nuevas solicitudes** se presentarán a través de la página Web http:/calidad.ucm.es/evaldocencia/docentia/Default.htm del **12 de marzo al 10 de abril de 2013**, ambos incluidos.

La documentación referida a este programa, puede ser consultada en la página web www.ucm.es/programadocentia

Para cualquier duda, o solicitud de más información, los participantes podrán ponerse en contacto con el VrEvC a través de los teléfonos 91/3947179--1832 o del correo electrónico: calidaducm@rect.ucm.es

Un cordial saludo

Elena Gallego Abaroa
Vicerrectora de Evaluación de la Calidad

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO DE LA UCM (PROGRAMA DOCENTIA)

CURSO ACADÉMICO 2012-2013

MANUAL DE AYUDA PARA EL PROFESORADO

ÍNDICE

1.- Propósito

El objetivo de este procedimiento es describir las actividades que tendrá que realizar el/la profesor/a para participar en el Programa de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la UCM.

2.- Alcance

Podrán participar en esta evaluación todos los/as profesores/as de la UCM que lo soliciten, en los términos establecidos en el procedimiento de evaluación de la actividad docente del profesorado de la UCM y en la propia convocatoria.

3.- Presentación, tramitación y resolución de las solicitudes

Las solicitudes se presentarán a través de la página Web http://calidad.ucm.es/evaldocencia/docentia/Default.htm del **11 de octubre al 8 de noviembre de 2012**. Una vez dentro del programa de evaluación, deberán introducir su dirección de correo electrónico de la UCM y su contraseña; en el caso de que no estuviese activada deberán ponerse en contacto con los servicios informáticos de la UCM a través de la aplicación https://sitio.ucm.es y solicitar un código de activación del correo electrónico.

En la solicitud deberán cumplimentarse dos apartados:

1. Datos de identificación personal

2. Formulario en el que se indicarán la asignatura, con su código, y grupos en los que deseen ser evaluados (hasta un máximo de 3). Finalizado el plazo de presentación de solicitudes no se podrán introducir nuevas asignaturas.

Una vez presentada la solicitud, la Oficina Complutense para la Calidad enviará, a cada profesor/a, un correo electrónico comunicándole su aceptación en el programa, sus datos personales, la asignatura y los grupos en los que ha solicitado evaluarse, así como el enlace a la página de acceso al programa. Recibirá un correo de aceptación por cada uno de los grupos en los que ha solicitado evaluarse (máximo 3).

Si en los 3 días siguientes desde el envío de la solicitud el/la profesor/a no hubiera recibido el correo electrónico, deberá ponerse en contacto telefónico, o a través del correo electrónico, con la Oficina Complutense para la Calidad para comunicarlo. Una vez subsanado el error, se remitirá un nuevo correo electrónico al/la profesor/a.

4. - Cumplimentación del autoinforme por los/las solicitantes

Los/as profesores/as que hayan sido admitidos en el programa de evaluación tendrán acceso, a partir del día siguiente del cierre de la convocatoria, a la siguiente

página web: http://calidad.ucm.es/evaldocencia/docentia/Default.htm con su correo electrónico de la UCM y su contraseña de acceso.

Una vez dentro del programa deberán rellenar, en distintos momentos, **dos autoinformes**: autoinforme del profesor y autoinforme sobre el grupo.

Autoinforme del profesor: dirigido al/la profesor/a y cuyo contenido hace referencia a su implicación en la mejora de la calidad de las actividades docentes.

Este autoinforme se cumplimentará **una sola vez** en todo el proceso de evaluación, ya que los datos afectan únicamente a las actividades propias del/la profesor/a. Se podrá acceder a él a partir del día siguiente del cierre de la convocatoria.

Autoinforme sobre el grupo: dirigido al/la profesor/a y cuyo contenido hace referencia a la organización y desarrollo de su actividad docente.

El autoinforme del grupo deberá ser cumplimentado, para **cada una de las asignaturas o para cada grupo** de una misma asignatura objeto de evaluación.

El resultado de la encuesta de opinión de los/as estudiantes no será enviado al/la profesor/a si éste/a no ha cumplimentado, previamente, los dos autoinformes.

El/La profesor/a remitirá los dos autoinformes debidamente cumplimentados a la Oficina Complutense para la Calidad a través de la misma página web, para su registro y archivo en la *base de datos de solicitudes* de la convocatoria en curso.

Cada vez que el/la profesor/a remita un autoinforme a dicha Oficina, recibirá un mensaje de confirmación del envío. Para cualquier reclamación es imprescindible que el/la profesor/a aporte estos mensajes como prueba de cumplimiento de las distintas fases del proceso.

Las fechas para el envío de cada uno de los autoinformes son las siguientes:

Autoinforme del profesor: desde el 9 de noviembre hasta el 1 de julio de 2013

Autoinforme sobre el grupo:

- Asignaturas del primer cuatrimestre y anuales: desde el 1 de febrero hasta el 1 de julio de 2013

- Asignaturas del segundo cuatrimestre: desde el 20 de marzo hasta el 1 de julio de 2013

Es imprescindible que el/la profesor/a cumpla con estas fechas para que pueda llevarse a cabo la evaluación de su actividad docente.

5.- Obtención de la opinión de los/las estudiantes

La obtención de la opinión de los/as estudiantes se llevará a cabo mediante un cuestionario on-line, o alternativamente, con un sistema de respuesta interactiva en el aula. El sistema de respuesta interactiva se realizará en colaboración con el equipo directivo de cada centro. Las encuestas a los alumnos se llevarán a cabo, al menos, después de un mes del inicio de las clases.

Con el objetivo de lograr la máxima participación de los/as alumnos/as asistentes en esta fase, el/la profesor/a que opte por el cuestionario on-line informará a sus estudiantes de cómo acceder a la aplicación informática para cumplimentar los cuestionarios indicándoles la dirección del servidor y el plazo para la cumplimentación de los mismos. Esta información será facilitada previamente al profesor/a por la Oficina Complutense para la Calidad.

El número mínimo requerido de encuestas cumplimentadas para proceder a la evaluación es de 10.

6.- Comunicación a los/las solicitantes de los resultados de la encuesta cumplimentada por los/las alumnos/as de cada asignatura

Terminado el proceso de tratamiento y análisis de las encuestas de los/as estudiantes el programa TEMIS comprobará automáticamente que se han cumplimentado los dos autoinformes dirigidos al profesorado. Si la respuesta es afirmativa, la Oficina Complutense para la Calidad enviará un correo electrónico al/la profesor/a evaluado, comunicándole que ya tiene disponibles, en la página del programa, el informe con los resultados de la opinión de los/as estudiantes de cada una de las asignaturas o grupos de una misma asignatura en las que ha sido evaluado y un enlace para acceder a los datos, aproximadamente durante el mes de octubre de 2013.

El contenido del informe será el siguiente:

- Total de personas encuestadas
- Porcentajes por respuestas
- Puntuación media
- Diagrama de sectores
- Histogramas de frecuencias relativas
- Estadísticas de las variables de control

Una vez recibida esta información, el/la profesor/a dispondrá de un plazo de 10 días desde el momento en que se envía el correo para hacer los comentarios que considere oportunos; para ello, deberá acceder a la misma página Web en la que cumplimentó los autoinformes.

7.- Comunicación de los resultados de la evaluación al/la solicitante

La Comisión de Calidad del Profesorado de la UCM dispondrá de un plazo de 30 días hábiles para analizar, de forma individual, los expedientes de evaluación, a partir de la recepción de toda la documentación requerida.

Al término de ese período, el personal técnico de informática recogerá los informes de evaluación individualizados en el programa TEMIS, para su impresión en la Oficina Complutense para la Calidad y su posterior firma por la Presidenta de la Comisión.

Dicho informe será remitido al/la profesor/a evaluado por correo electrónico.

Todos los informes serán incluidos en el expediente de cada profesor/a evaluado que se conservará en la base de datos de solicitudes.

8.- Reclamaciones

Una vez recibido el informe de la Comisión de Calidad del Profesorado de la UCM, si el/la profesor/a no está de acuerdo con el mismo, éste/a dispondrá de un plazo de 30 días naturales, a partir de la fecha de su envío, para presentar un escrito de reclamación, argumentando cada uno de los puntos del desacuerdo y haciendo las alegaciones que considere oportunas.

Dicha reclamación deberá dirigirse a la Presidenta de la Comisión General de Calidad de la UCM y presentarse en cualquiera de los Registros Oficiales de la UCM o a través de la siguiente dirección de correo: calidaducm@ucm.es

Finalizado el plazo de presentación de reclamaciones, la Comisión General de Calidad de la UCM dispondrá de un plazo de dos meses para resolver dicha reclamación. El Presidente de la Comisión remitirá la resolución al/la profesor/a evaluado/a por correo interno.

En el caso de que la reclamación hubiera sido desestimada, el profesor/a interesado/a podrá recurrir, en última instancia, ante el Rector.

Análisis de la información para la evaluación del profesorado en el Programa Docentia de la UCM (Prácticas) - Convocatoria 2012-2013

En el manual del Programa Docentia se incluyen las Dimensiones de la Docencia (3) y los pesos correspondientes para la evaluación. Las tres dimensiones consideradas, a su vez, muestran diferentes subdimensiones o aspectos: tres en la primera dimensión, tres en la segunda y cuatro en la tercera y última.
Siguiendo este esquema se indica a continuación, para cada subdimensión, tanto la información pertinente (fuente de la información y preguntas especificas) para la misma como el tipo de análisis a realizar para lograr la puntuación de cada profesor/a en una escala de 0 al 100.

Los documentos a utilizar son los siguientes:

1. El informe del departamento

2. Los autoinfomes del profesorado: autoinforme profesorado (I), Autoinforme grupo (II)

3. Cuestionario al alumnado

1.1 Participación en actividades de formación (3 puntos)

La información se recoge en el Autoinforme I del/la profesor/a en la pregunta 1.
Se asignarán:

0,5 puntos si ha participado como asistente
0,7 como Director/coordinador y
0,6 como Profesor,

Máximo de 3 puntos.

Las puntuaciones así obtenidas se suman obteniendo una variable con un recorrido de 0 a 3

1.2 Participación en actividades de coordinación (12 puntos)

Se utiliza la información facilitada por el/la profesor/a en el Autoinforme I (pregunta 3) en el Autoinforme II (pregunta 2) y la facilitada por el Departamento (P.3)

Si la respuesta es SÍ en P.2 del Autoinforme II asignar 3 puntos y SÍ en la P3 del Informe del Dpto, asignar 3 puntos más.

Pregunta 3 del autoinforme I se asignará 1 punto para cada una de las comisión de Centro, UCM o ANECA/ACAP en las que participe y 0,5 en las de Departamento, hasta un máximo de 6 puntos.

Se suman todas las puntuaciones obteniendo una variable con un recorrido de 0 a 12.

1.3 Adecuación del programa de la asignatura (15 puntos)

En el Autoinforme II del/la profesor/a hay una pregunta relacionada con esta subdimensión, la 3. Además hay 2 ítems (1 y 12) en el cuestionario de los/ las estudiantes.

Pregunta 3: Se asignan 4,5 puntos si se recogen todos los aspectos, 2,25 puntos si recoge uno o algunos aspectos pero no todos los señalados y un 0 si no recoge ninguno.

El ítem 1 del cuestionario de alumnos/as: Se asignan 4,5 puntos si en todos y en cada uno los subapartados del ítem la respuesta es SI en más del 50%, 2,25 puntos si sucede en uno o algunos y 0 puntos si en todos los subapartados la respuesta mayoritaria es NO.

El ítem 12 del cuestionario de alumnos/as: se puntúa trasformando la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 6 puntos (1=0 puntos, 5=6 puntos)

Las puntuaciones así obtenidas se suman obteniendo una variable con un recorrido de 0 a 15.

2.1 Cumplimiento formal (4 puntos)

La pregunta 8 del Autoinforme II y la pregunta 2 del Informe del Departamento están relacionadas con esta subdimensión.

Se contrasta la información primando la del Dpto.
Si la respuesta es Si en el la pregunta 8 y Si en la 2 asignar 4 puntos

2.2 Cumplimiento (16 puntos)

Hay dos preguntas relacionadas con está subdimensión en el Autoinforme II del Profesor la (4 y 5) y los ítems 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 y 11 del cuestionario de los/as estudiantes.

Se utiliza la información facilitad en las pregunta 4 y 5 del Autoinforme II con los ítems 2 y 3 del cuestionario de los/las estudiantes.

Pregunta 4: Si la respuesta es SI se le asigna 0,5 puntos por cada criterio.
Ítem 2.- Si la respuesta afirmativa (SI) en cada criterio es superior al 50% se asigna 0,5 puntos por criterio.
Pregunta 5: Si la respuesta es SI se le asigna: Examen final = 0,5 puntos
Evaluación continua (trabajos,…) = 1 punto
Exámenes en el campo virtual = 1,5 puntos

Ítem 3.- Si la respuesta afirmativa (SI) en cada criterio es superior al 50% se asigna:
Examen final = 0,5 puntos
Evaluación continua (trabajos,…) = 1 punto
Exámenes en el campo virtual = 1,5 puntos

Se utilizan los ítems 5, 6, 7, 9 y 10 cuestionario del alumnado para esta subdimensión, y se transforma la escala de 1 a 5 a una de 0 a 0,6 puntos (1=0 puntos, 5=0,6 puntos)

Ítem 5. Organiza, prepara y estructura bien las clases**.** 0,6 puntos
Ítem 6. Explica de forma clara y comprensible los contenidos de cada tema 0,6
Ítem 7. Despierta nuestro interés por la asignatura. 0,6 puntos
Ítem 9. Cuando realizamos una práctica explica suficientemente el manejo de los distintos aparatos o materiales que se van a emplear. **1 punto**
Ítem 10. Mantiene un trato correcto con los/as estudiantes 0,6 puntos
Ítem 11. Cumple con el programa de la asignatura 0,6 puntos

Se suman todas las puntuaciones para obtener una variable de 0 a 16

2.3 Adecuación de la metodología (10 puntos)

Hay 3 preguntas relacionadas con esta subdimensión en el Autoinforme I (P 2.1) en el Autoinforme II la P6 y en el cuestionario de alumnos/as ítem 8.

Pregunta 2.1: Si no lo utiliza **Nunca** = 0 puntos
Si lo utiliza **A veces =** 0,4 puntos
Si lo utiliza **Regularmente:** 0,8 puntos
Puntuación máxima: 4 puntos

Pregunta 6: 0 métodos = 0
Frecuentemente 1 método = 1 punto
Frecuentemente de 2 a 4 métodos = 2 puntos
Frecuentemente de 5 o más = 4 puntos
A veces 1 método: 0,50 puntos
A veces de 2 a 4 métodos = 1 punto
A veces de 5 o más = 2 puntos
Puntuación máxima: 4 puntos

Ítem 8: Se transforma la escala de 1 a 5 en una de 0 a 2 puntos

Se suman todas las puntuaciones obtenidas para obtener una variable de 0 a 10 puntos

3.1 Satisfacción del alumnado (19 puntos)

Ítems, 4, 10 y 14 del cuestionario de alumnos/as.

Ítem 4 = 5 puntos
Ítem 10 = 5 puntos
Ítem 14 = 9 puntos

Se suman las puntuaciones obtenidas para obtener una variable con recorrido de 0 a 19 puntos

3.2 Logro de objetivos formativos (12 puntos)

Se utiliza el ítem 13 del cuestionario de los/as alumnos/as y la pregunta 9 del Autoinforme II del profesorado.

Para el ítem 13 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 4.

Pregunta 9:
Para la P1 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.
Para la P2 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.
Para la P.3 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.
Para la P.4 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.

Sumar las cinco escalas para obtener una variable con recorrido de 0 a 12.

3.3 Rendimiento (4 puntos)

Se utilizan los datos del programa informático de la UCM para calcular los siguientes índices o tasas:

A) % Aprobados sobre presentados (Tasa de aprobados):

$$\frac{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2 + AP1 + AP2}{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2 + AP1 + AP2 + SS2} * 100$$

B) % Presentados:

$$\frac{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2 + AP1 + AP2 + SS2}{SBMH1 + NT1 + AP1 + SS1 + NPAN1} * 100$$

C) Alumnos que han obtenido un notable o más sobre presentados

$$\frac{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2}{SBMH1 + SBMH2 + NT1 + NT2 + AP1 + AP2 + SS1 + SS2} * 100$$

Los tres indicadores se comparan con los % de la titulación correspondiente. Si la diferencia es igual o mayor que +20 puntos, asignar 8 puntos; si la diferencia es igual o mayor a -20 puntos, asignar 0 puntos.

Ejemplo:

Si % Aprobados sobre presentados Profesor ≤ % Aprobados sobre presentados Titulación – 20 puntos = 0 puntos

Si % Aprobados sobre presentados Profesor ≥ % Aprobados sobre presentados Titulación + 20 puntos = 8 puntos

El resto de las diferencias proporcionales en una escala de 0 a 8. Por último se calcula la media de los tres indicadores así calculados dando un peso de 0,3 a la tasa de aprobados, de 0,2 a la de presentados y 0,5 a la de alumnos con nota.

3.4 Revisión y mejora (5 puntos)

Pregunta 4 del Autoinforme I del/la profesor/a y pregunta 4 del Informe del Departamento.

Pregunta 4: Se le asigna 1 punto a cada uno de los PIMCD en los que participe hasta un máximo de 4 puntos.

Pregunta 4: Se asignan 0'25 puntos a cada una de las comisiones de Departamento en las que participe, hasta un máximo de 1 punto

Se suman las puntuaciones para obtener una variable con un recorrido de 0 a 5.

Una vez obtenidas las puntuaciones de cada apartado, calcular la puntuación de cada una de las tres dimensiones y el total de las tres, para cada profesor/a:

DIMENSIÓN	APARTADOS	SUBTOTAL
PLANIFICACIÓN, ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN	1.1, 1.2 y 1.3	Suma (1.1, 1.2, 1.3)
DESARROLLO	2.1, 2.2 y 2.3	Suma (2.1, 2.2, 2.3)
RESULTADOS	3.1, 3.2, 3.3 y 3.4	Suma (3.1, 3.2, 3.3, 3.4)
TOTAL		**Suma total**

Análisis de la información para la evaluación del profesorado en el Programa Docentia de la UCM (Teoría) - Convocatoria 2012-2013

En el manual del Programa Docentia se incluyen las Dimensiones de la Docencia (3) y los pesos correspondientes para la evaluación. Las tres dimensiones consideradas, a su vez, muestran diferentes subdimensiones o aspectos: tres en la primera dimensión, tres en la segunda y cuatro en la tercera y última.
Siguiendo este esquema se indica a continuación, para cada subdimensión, tanto la información pertinente (fuente de la información y preguntas especificas) para la misma como el tipo de análisis a realizar para lograr la puntuación de cada profesor/a en una escala de 0 al 100.

Los documentos a utilizar son los siguientes:

1. El informe del departamento

2. Los autoinfomes del profesorado: autoinforme profesorado (I), Autoinforme grupo (II)

3. Cuestionario al alumnado

1.1 Participación en actividades de formación (3 puntos)

La información se recoge en el Autoinforme I del/la profesor/a en la pregunta 1.
Se asignarán:
0,5 puntos si ha participado como asistente
0,7 como Director/coordinador y
0,6 como Profesor,
Máximo de 3 puntos.

Las puntuaciones así obtenidas se suman obteniendo una variable con un recorrido de 0 a 3

1.2 Participación en actividades de coordinación (12 puntos)

Se utiliza la información facilitada por el/la profesor/a en el Autoinforme I (pregunta 3) en el Autoinforme II (pregunta 2) y la facilitada por el Departamento (P.3)

Si la respuesta es SÍ en P.2 del Autoinforme II asignar 3 puntos y SÍ en la P3 del Informe del Dpto. asignar 3 puntos más.

Pregunta 3 del autoinforme I se asignará 1 punto para cada una de las comisión de Centro, UCM o ANECA/ACAP en las que participe y 0,5 en las de Departamento, hasta un máximo de 6 puntos.
Se suman todas las puntuaciones obteniendo una variable con un recorrido de 0 a 12 puntos.

1.3 Adecuación del programa de la asignatura (15 puntos)

En el Autoinforme II del/la profesor/a hay una pregunta relacionada con esta subdimensión, la 3. Además hay 2 ítems (1 y 11) en el cuestionario de los/ las estudiantes.

Pregunta 3: Se asignan 4,5 puntos si se recogen todos los aspectos, 2,25 puntos si recoge uno o algunos aspectos pero no todos los señalados y un 0 si no recoge ninguno.

El ítem 1 del cuestionario de alumnos/as: Se asignan 4,5 puntos si en todos y en cada uno los subapartados del ítem la respuesta es SI en más del 50%, 2,25 puntos si sucede en uno o algunos y 0 puntos si en todos los subapartados la respuesta mayoritaria es NO.

El ítem 11 del cuestionario de alumnos/as: se puntúa trasformando la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 6 puntos (1=0 puntos y 5 =6 puntos).

Las puntuaciones así obtenidas se suman obteniendo una variable con un recorrido de 0 a 12 puntos.

2.1 Cumplimiento formal (4 puntos)

La pregunta 8 del Autoinforme II y la pregunta 2 del Informe del Departamento están relacionadas con esta subdimensión.

Se contrasta la información primando la del Dpto.
Si la respuesta es Si en el la pregunta 8 y Si en la 2 asignar 4 puntos

2.2 Cumplimiento (16 puntos)

Hay dos preguntas relacionadas con está subdimensión en el Autoinforme II del Profesor la (4 y 5) y los ítems 2, 3, 5, 6, 7, 9 y 10 del cuestionario de los/as estudiantes.

Se utiliza la información facilitad en las pregunta 4 y 5 del Autoinforme II con los ítems 2 y 3 del cuestionario de los/las estudiantes.

Pregunta 4: Si la respuesta es SI se le asigna 0,5 puntos por cada criterio.
Ítem 2.- Si la respuesta afirmativa (SI) en cada criterio es superior al 50% se asigna 0,5 puntos por criterio.
Pregunta 5: Si la respuesta es SI se le asigna: Examen final = 0,5 puntos
Evaluación continua (trabajos,…) = 1 punto
Exámenes en el campo virtual = 1,5 puntos
Ítem 3.- Si la respuesta afirmativa (SI) en cada criterio es superior al 50% se asigna:
Examen final = 0,5 puntos
Evaluación continua (trabajos,…) = 1 punto
Exámenes en el campo virtual = 1,5 puntos

Se utilizan los ítems 5, 6, 7, 9 y 10 cuestionario del alumnado para esta subdimensión, y se transforma la escala de 1 a 5 a una de 0 a 0,8 puntos (1=0 puntos, 5=0,8 puntos)

Ítem 5. Organiza, prepara y estructura bien las clases**.** 0,8 puntos
Ítem 6. Explica de forma clara y comprensible los contenidos de cada tema 0,8
Ítem 7. Despierta nuestro interés por la asignatura. 0,8 puntos
Ítem 9. Mantiene un trato correcto con los/as estudiantes 0,8 puntos
Ítem 10. Cumple con el programa de la asignatura 0,8 puntos
Se suman todas las puntuaciones para obtener una variable de 0 a 16

2.3 Adecuación de la metodología (10 puntos)

Hay 3 preguntas relacionadas con esta subdimensión en el Autoinforme I (P 2.1) en el Autoinforme II la P6 y en el cuestionario de alumnos/as ítem 8.

Pregunta 2.1: Si no lo utiliza **Nunca** = 0 puntos
Si lo utiliza **A veces =** 0,4 puntos
Si lo utiliza **Regularmente:** 0,8 puntos
Puntuación máxima: 4 puntos

Pregunta 6: 0 métodos = 0
Frecuentemente 1 método = 1 punto
Frecuentemente de 2 a 4 métodos = 2 puntos
Frecuentemente de 5 o más = 4 puntos
A veces 1 método: 0,50 puntos
A veces de 2 a 4 métodos = 1 punto
A veces de 5 o más = 2 puntos
Puntuación máxima: 4 puntos

Ítem 8: Se transforma la escala de 1 a 5 en una de 0 a 2 puntos

Se suman todas las puntuaciones obtenidas para obtener una variable de 0 a 10 puntos

3.1 Satisfacción del alumnado (19 puntos)

Ítems, 4, 9 y 13 del cuestionario de alumnos/as.

Ítem 4 = 5 puntos
Ítem 9 = 5 puntos
Ítem 13 = 9 puntos

Se suman las puntuaciones obtenidas para obtener una variable con recorrido de 0 a 19.

3.2 Logro de objetivos formativos (12 puntos)

Se utiliza el ítem 12 del cuestionario de los/as alumnos/as y la pregunta 9 del Autoinforme II del profesorado.

Para el ítem 12 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 4.

Pregunta 9:
Para la P1 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.
Para la P2 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.
Para la P.3 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.
Para la P.4 transformar la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 2.

Sumar las cinco escalas para obtener una variable con recorrido de 0 a 12.

3.3 Rendimiento (4puntos)

Se utilizan los datos del programa informático de la UCM para calcular los siguientes índices o tasas:

A) % Aprobados sobre presentados (Tasa de aprobados):

SBMH1+ SBMH2 + NT1 + NT2 + AP1 +AP2

3

SBMH1 + SBMH2 + NT1+ NT2 +AP1 + AP2 + SS2 * 100

B) % Presentados:

$$\frac{\text{SBMH1+ SBMH2 + NT1 + NT2 + AP1 +AP2 + SS2}}{\text{SBMH1+ NT1 + AP1 + SS1 + NPAN1}} * 100$$

C) Alumnos que han obtenido un notable o más sobre presentados

$$\frac{\text{SBMH1+ SBMH2 + NT1 + NT2}}{\text{SBMH1 + SBMH2 +NT1+ NT2 +AP1 + AP2 + SS1 + SS2}} * 100$$

Los tres indicadores se comparan con los % de la titulación correspondiente. Si la diferencia es igual o mayor que +20 puntos, asignar 8 puntos; si la diferencia es igual o mayor a -20 puntos, asignar 0 puntos.

Ejemplo:

Si % Aprobados sobre presentados Profesor ≤ % Aprobados sobre presentados Titulación – 20 puntos = 0 puntos

Si % Aprobados sobre presentados Profesor ≥ % Aprobados sobre presentados Titulación + 20 puntos = 8 puntos

El resto de las diferencias proporcionales en una escala de 0 a 8. Por último se calcula la media de los tres indicadores así calculados dando un peso de 0,3 a la tasa de aprobados, de 0,2 a la de presentados y 0,5 a la de alumnos con nota.

3.4 Revisión y mejora (5 puntos)

Pregunta 4 del Autoinforme I del/la profesor/a y pregunta 4 del Informe del Departamento.

Pregunta 4: Se le asigna 1 punto a cada uno de los PIMCD en los que participe hasta un máximo de 4 puntos.

Pregunta 4: Se asignan 0’25 puntos a cada una de las comisiones de Departamento en las que participe, hasta un máximo de 1 punto

Se suman las puntuaciones para obtener una variable con un recorrido de 0 a 5.
Una vez obtenidas las puntuaciones de cada apartado, calcular la puntuación de cada una de las tres dimensiones y el total de las tres, para cada profesor/a:

DIMENSIÓN	APARTADOS	SUBTOTAL
PLANIFICACIÓN, ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN	1.1, 1.2 y 1.3	Suma (1.1, 1.2, 1.3)

DESARROLLO	2.1, 2.2 y 2.3	Suma (2.1, 2.2, 2.3)
RESULTADOS	3.1, 3.2, 3.3 y 3.4	Suma (3.1, 3.2, 3.3, 3.4)
TOTAL		**Suma total**

5

DIMENSIONES DE LA DOCENCIA Y PESOS EN LA EVALUACIÓN 2012-2013

DIMENSIONES	ASPECTOS	BAREMACIÓN TEORÍA/PRÁCTICAS	PESOS
PLANIFICACIÓN, ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN **30%**	1.1 Participación en actividades de formación	Autoinforme I pregunta 1 **P1.-** ¿En qué cursos relacionados con la formación del profesorado universitario ha participado Vd en los últimos cinco años?	Asistente: 0,5 Director/ coord.: 0,7 Profesor: 0,6 **TOTAL: 3 PUNTOS**
	1.2 Participación en actividades de coordinación (asignatura, departamento y titulación)	Autoinforme I pregunta 3 y Autoinforme II pregunta 2 y Informe del Dpto pregunta 3 **P3.-** ¿En cuántas Comisiones de Calidad, coordinación y seguimiento docente ha participado en los últimos cinco años? **P2 y P3.-** ¿Participa en Comisiones de Coordinación de esta asignatura? SI/NO	Dpto= 0,5 Centro, UCM, ANECA/ACAP= 1 Máximo de 6 puntos **3** puntos si respuesta Si P2. **3** puntos si respuesta Si Dpto. Máximo 6 puntos **TOTAL PUNTOS: 12**
	1.3 Adecuación del programa de la asignatura (contenidos completos, programación temporal...)	Autoinforme II pregunta 3 y cuestionario alumnos ítems 1 y 11 (12 prácticas) **P3 y ítem 1.-** Incluye en el programa, o en la difusión de la asignatura, información sobre los aspectos siguientes: **Ítem 11**.- La relación de la carga de trabajo de este/á profesor/a con respecto a los créditos que imparte es:	**P3 4,5** puntos si recoge todos los aspectos **2,25** puntos si recoge uno o alguno **0** si no recoge ninguno **Ítem 1.- 4,5** puntos si en todos y en cada uno los subapartados del ítem la respuesta es SI en más del 50%. **2,25** puntos si sucede en uno o algunos. **0** puntos si en todos los subapartados la respuesta mayoritaria es NO. Máximo 9 puntos Se puntúa transformando la escala de 1 a 5 en una escala de 0 a 6 puntos (1=0, y 5=6) Máximo 6 puntos **TOTAL PUNTOS: 15**
DESARROLLO **30%**	2.1 Cumplimiento formal (entrega de programa, asistencia a clase, entrega de actas, no incidencias...)	Autoinforme II pregunta 8, Informe del Dpto. pregunta 2 **P8 y P2.-** ¿Cumple con los plazos establecidos para la entrega de actas? SI/NO	Se contrasta la información con el Dpto. Máximo 4 puntos **TOTAL PUNTOS: 4**
	2.2 Cumplimiento:	Autoinforme II preguntas 4 y 5, cuestionario alumnos ítems 2, 3, 5, 6, 7, 9 y 10	

Aspectos programa	SI	NO
Objetivos formativos		
Competencias a adquirir		
Horario de tutorías		
Trabajos, seminarios, visitas, trabajos de campo, laboratorio, etc		
Especifica el material didáctico a estudiar, previo a las clases presenciales		
Bibliografía básica útil y accesible para cursar la asignatura		
Bibliografía complementaria útil y accesible para cursar la asignatura		

<table>
<tr>
<td rowspan="2">DESARROLLO

30%</td>
<td>- programa
- metodología docente
- evaluación</td>
<td>
P4 ítems 2.- Indique los criterios de evaluación que Vd considera en esta asignatura:
<table>
<tr><th>Criterios de evaluación</th><th>SI</th><th>NO</th></tr>
<tr><td>Nivel de conocimientos adquiridos</td><td>0,5</td><td></td></tr>
<tr><td>Nivel de competencias adquiridas</td><td>0,5</td><td></td></tr>
<tr><td>Asistencia (clase, prácticas, seminarios, laboratorios, etc.)</td><td>0,5</td><td></td></tr>
<tr><td>Participación activa</td><td>0,5</td><td></td></tr>
<tr><td>Cumplimiento de actividades asignadas</td><td>0,5</td><td></td></tr>
<tr><td>Claridad expositiva</td><td>0,5</td><td></td></tr>
</table>
P5 ítem 3.- Señale la metodología de evaluación que emplea:
<table>
<tr><th>Metodología de evaluación</th><th>SI</th><th>NO</th></tr>
<tr><td>Examen final</td><td>0,5</td><td></td></tr>
<tr><td>Evaluación continua, (trabajos, prácticas, laboratorios, etc.)</td><td>1</td><td></td></tr>
<tr><td>Exámenes en el Campus Virtual</td><td>1,5</td><td></td></tr>
</table>
Item 5.- Organiza, prepara y estructura bien las clases
Item 6.- Explica de forma clara y comprensible los contenidos de cada tema
Item 7.- Despierta nuestro interés por la asignatura
Item 9.- Mantiene un trato correcto con los/as estudiantes (10 prácticas)
Item 10.- Cumple con el programa de la asignatura (11 prácticas)

Cuestionario prácticas ítem 9
Item 9.- Cuando realizamos una práctica explica suficientemente el manejo de los distintos aparatos o materiales que se van a emplear
</td>
<td>
P4.- Si la respuesta es SI se asigna 0,5 puntos por cada criterio
Ítem 2.- Si la respuesta afirmativa (SI) en cada criterio es superior al 50% se asigna 0,5 puntos por criterio.
<u>Máximo 6 puntos</u>

P5.- Si la respuesta es SI se asigna:
Examen final: 0,5
Evaluación continua (trabajos,..) 1
Exámenes en el campus virtual: 1,5
Ítem 3.- Si la respuesta afirmativa (SI) en cada criterio es superior al 50% se asigna:
Examen final: 0,5
Evaluación continua (trabajos,..) 1
Exámenes en el campus virtual: 1,5
<u>Máximo 6 puntos</u>

<table>
<tr><th>Teórica</th><th>Práctica</th></tr>
<tr><td>0,8 puntos</td><td>0,6 puntos</td></tr>
<tr><td>0,8 puntos</td><td>0,6 puntos</td></tr>
<tr><td>0,8 puntos</td><td>0,6 puntos</td></tr>
<tr><td>0,8 puntos</td><td>0,6 puntos</td></tr>
<tr><td>0,8 puntos</td><td>0,6 puntos</td></tr>
</table>
En asig. Práct. 1 punto

<u>Máximo 4 puntos</u>
TOTAL PUNTOS: 16
</td>
</tr>
<tr>
<td>2.3 Adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos: trabajo en grupo, utilización TIC, elaboración de materiales didácticos</td>
<td>
Autoinforme I prengunta 2.1, Autoinforme II pregunta 6 y cuestionario de alumnos el ítem 8

P 2.1 Haga constar la docencia impartida por Vd indicando el grado de utilización del Campus Virtual en cada una de las asignaturas en los últimos cinco años (entendiendo que: 1 = nunca; 2 = A veces; 3= Regularmente. Indique en primer lugar la docencia teórica y a continuación la práctica
<table>
<tr><th>Asignatura Máximo 7</th><th>Curso Académico</th><th>Teoría</th><th>Práctica</th><th>Teórico/práctica</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
P 6.- Utiliza como métodos docentes:
<table>
<tr><th>MÉTODOS DOCENTES</th><th>NUNCA</th><th>A VECES</th><th>FRECUENTEMENTE</th></tr>
</table>
</td>
<td>
Nunca = 0 puntos
A veces = 0,4 puntos
Regularmente = 0,8 puntos

<u>Máximo 4 puntos</u>

0 métodos = 0 puntos
Frecuentemente 1 método =1
</td>
</tr>
</table>

		Lección magistral Clases dialogadas Trabajos individuales Trabajo en grupo Prácticas de campo Prácticas con uso de herramientas informáticas Prácticas de laboratorio Presentación de casos Comentarios de texto Simulaciones **Ítem 8.-** Utiliza de forma adecuada los recurso didácticos	punto Frecuentemente de 2 a 4 métodos = 2 puntos Frecuentemente de 5 o más métodos = 4 puntos A veces 1 método: 0,50 A veces de 2 a 4 métodos = 1 punto A veces de 5 o más = 2 puntos Máximo 4 puntos Máximo 2 puntos **TOTAL PUNTOS: 10**
RESULTADOS **40%**	3.1 Satisfacción del alumnado con la actividad docente del/la profesor/a	Ítems 4, 9 y 13 del cuestionario de alumnos (4, 10 y 14 prácticas) **Item 4.-** Grado de satisfacción con la información recibida sobre el sistema de evaluación de la asignatura **Ítem 9.-** Mantiene un trato correcto con los/as estudiantes **Ítem 13.-** Estoy satisfecho/a con la labor docente de este/a profesor/a	5 puntos 5 puntos 9 puntos **TOTAL PUNTOS: 19**
	3.2 Logro de objetivos formativos	Ítem 12 del cuestionario de alumnos (13 prácticas) y la pregunta 9 del autoinforme II **Ítem 12**.- Grado en que se están alcanzado los objetivos formativos **P9.-** Califique en una escala de 1 a 5, donde el 1 significa el grado mínimo y 5 el grado máximo, la siguientes expresiones 1. Grado de participación de los/las estudiantes en las clases 2. Utilización regular de tutorías por parte de los/las estudiantes 3. Grado de progreso de los/las estudiantes asistentes 4. Grado en que se están alcanzado los objetivos formativos	Transformar la escala de 1 a 5 en una de 0 a 4 Máximo 4 puntos Transformar la escala de 1 a 5 en una de 0 a 2 Máximo 8 puntos **TOTAL PUNTOS: 12**
	3.3 Rendimiento (% de aprobados y calificaciones)	- Programa GEA	**TOTAL PUNTOS: 4**
	3.4 Revisión y reflexión para la mejora de la actividad docente. Participación en otras actividades formativas y de innovación: Proyectos de Innovación para la mejora de la Calidad Docente, Comisiones de calidad...	Autoinforme I pregunta 4, Informe del Dpto., pregunta 4 **P4.-** La información disponible sobre su participación en los Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (PIMCD) es la que se menciona a continuación.... **P4.-** En cuántas Comisiones para la Calidad, coordinación y seguimiento docente del departamento ha participado en los últimos cinco años	Un punto por cada uno de los PIMCD hasta un máximo de 4 puntos Se asignan 0,25 por cada Comisión hasta un máximo de 1 punto **TOTAL PUNTOS: 5**

Criterios para la valoración final del profesorado en el Programa Docentia (curso 2012-2013)

Las valoraciones finales serán las siguientes:

1. **Evaluación excelente**: el 5% de los/las profesores/as mejor valorados/as: Puntuación final mayor o igual a **82'60** puntos.
2. **Evaluación positiva**: profesores/as con una puntuación final mayor o igual a **70** puntos y menor a **82,60** puntos).
3. **Evaluación positiva con recomendaciones**: profesores/as con valoración total superior o igual a **50** puntos e inferior o igual a **69** puntos que tengan una nota inferior a 15 puntos en cualquier de las tres dimensiones o profesores que tengan algún ítem del cuestionario de alumnos con media inferior o igual a 2. La recomendación se centrará en la mejora del ítem del cuestionario al alumnado o de la dimensión correspondiente.
4. **Evaluación negativa**: profesores/as que tengan una puntuación de **0** a **49** puntos. Las recomendaciones que se les harán serán similares a las establecidas para la categoría 3.

Anexo II

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID

OFICINA PARA LA CALIDAD

PROGRAMA DOCENTIA. Convocatoria 2012
Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado

INFORME DE RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESOR/A

N.I.F.:

APELLIDOS Y NOMBRE:

CATEGORÍA / CUERPO / ESCALA:

CENTRO / DEPARTAMENTO

ASIGNATURA/GRUPO:

TITULACIÓN:

PERIODO SOBRE EL QUE SE EMITE EL INFORME:

Curso inicial: **Curso final:**

La Comisión de Calidad del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), de conformidad con los criterios establecidos en el Programa Docentia. Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la UCM. Convocatoria 2012, y tras analizar las correspondientes evidencias, ha resuelto emitir una EVALUACIÓN EXCELENTE / POSITIVA / POSITIVA CON RECOMENDACIONES / NEGATIVA de su actividad docente de acuerdo con los resultados que se detallan en la página siguiente.

Según las condiciones establecidas en dicho Programa, si usted no está de acuerdo con el informe de valoración, dispone de **un mes, a partir de la fecha de su envío**, para enviar un escrito, argumentando cada uno de los puntos del desacuerdo, dirigido a la Presidencia de la Comisión General de Calidad de la UCM (Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad -VrEvC, .Edificio de Alumnos. Avda. Complutense, s/n, 28040 Madrid).

Una vez recibida la reclamación en el VrEvC, la Comisión General de Calidad de la UCM dispondrá de un plazo de 60 días naturales para dar respuesta a dicha reclamación. La Presidencia de la Comisión remitirá la resolución al/la profesor/a evaluado/a.

En el caso de que no hubiera acuerdo entre la Comisión y el/la profesor/a, éste/a podrá recurrir, en última instancia, ante el Rector.

APELLIDOS Y NOMBRE:

DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES		VALORACIÓN		VALORES MÁXIMOS	
PLANIFICACIÓN, ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN	Participación en actividades de formación			3	30
	Participación en actividades de coordinación			12	
	Adecuación del programa de la asignatura			15	
DESARROLLO	Cumplimiento formal			4	30
	Cumplimiento: Programa, metodología docente, evaluación			16	
	Adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos			10	
RESULTADOS	Satisfacción del alumnado con la actividad docente			19	40
	Logro de objetivos formativos			12	
	Rendimiento, tasas de éxito			4	
	Revisión y reflexión para la mejora de la actividad docente			5	
		TOTAL		TOTAL	100

Comparativa de valores medios

Nota del Proferor/a en el grupo evaluado	Universidad	Titulación	Departamento

RESULTADOS DE EVALUACIÓN

En Madrid, a de 2014

EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN,

Fdo.: David Carabantes Alarcón

APELLIDOS Y NOMBRE:

ASIGNATURA/GRUPO:

TITULACIÓN

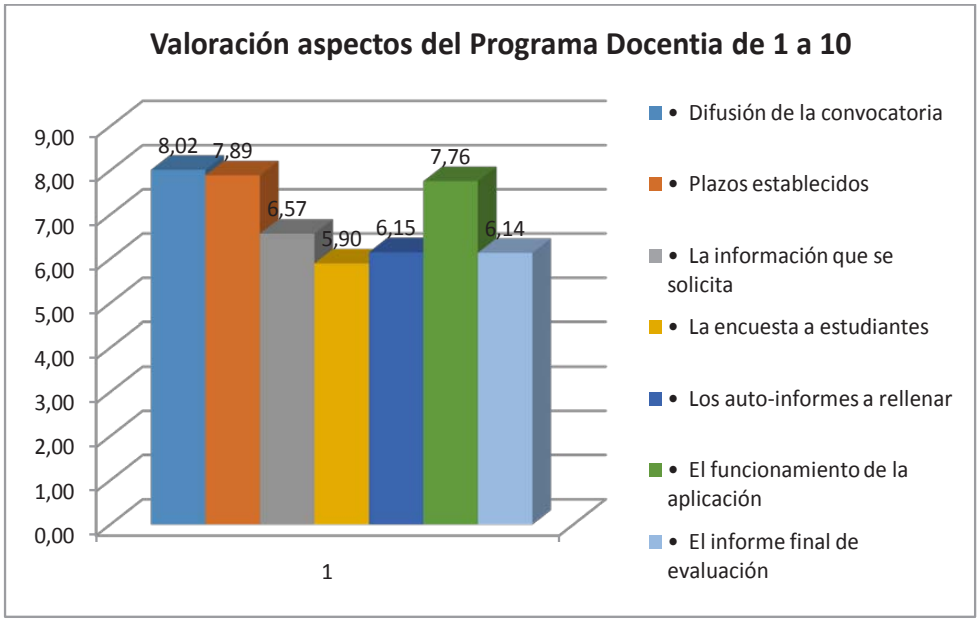
Se recomienda mejorar en los aspectos o dimensiones que se detallan a continuación en los que ha obtenido una puntuación insuficiente:

VALORACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS (Programa Docentia 2012-13)

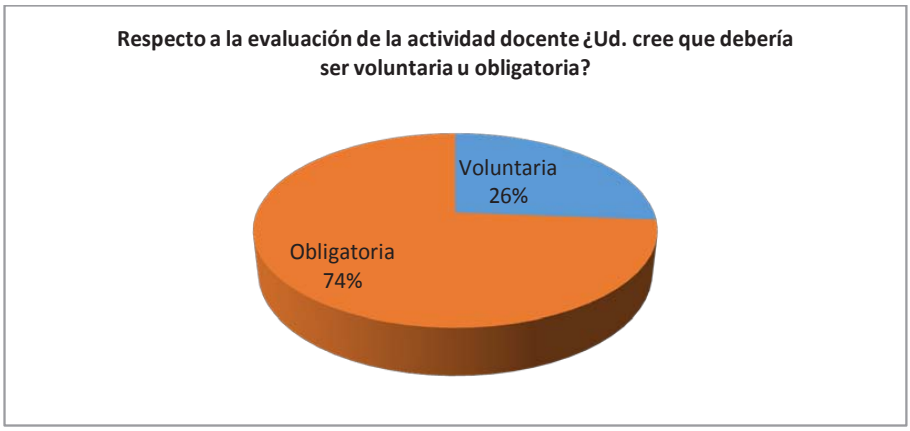
La Oficina para la Calidad tiene establecido un sistema de medida de la satisfacción del profesorado sobre las actividades y los servicios que se realizan en el desarrollo del Programa Docentia. Como en convocatorias anteriores, se ha diseñado y se ha facilitado la encuesta a los profesores participantes. Han respondido 460 profesores, que representan un 33,89% de los profesores que fueron evaluados. Los resultados obtenidos pueden observarse en la siguiente tabla:

Valoración en una escala del 0 al 10 de los diferentes aspectos

	Media	Desv. típica
Difusión de la convocatoria	8,02	1,88
Plazos establecidos	7,89	2,01
Información solicitada	6,57	2,13
La encuesta a estudiantes	5,90	2,23
Auto-informes	6,15	2,12
El funcionamiento aplicación informática	7,76	2,00
Informe final de evaluación	6,14	2,51
Dimensiones del modelo	6,43	1,88
Pesos que se asignan	5,62	2,04
Fuentes de información	6,18	2,02



Para complementar la información de la tabla anterior se recogen otra serie de aspectos:



En todos los aspectos la valoración mejora respecto a la encuesta del curso pasado, destacando el incremento producido en el número de profesores favorables a un programa de evaluación obligatoria, que pasa del el 54% al 74%; el porcentaje de PDI que considera que la información proporcionada es adecuada, que pasa del 78% al 87% y, especialmente destaca el apartado de los profesores que opinan que han sido bien o muy bien atendidos por el personal de la Oficina para la Calidad, que pasa del 78% al 90%.

CUESTIONARIO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO (2012-13)

La finalidad de este cuestionario es recoger la opinión de los/as estudiantes acerca de la calidad docente de los/las profesores/as de esta Universidad. La información recogida se tratara de manera confidencial

Asignatura: Grupo: Actividad:

Profesor/ra

Sexo: Hombre Mujer

Edad: (Desplegable con números desde 18 a 99)

¿Desarrolla algún tipo de actividad remunerada? Si No

Los campos Sexo, Edad y ¿Desarrolla algún …., solamente aparecerán la primera vez que el alumno rellena la encuesta.

Número aproximado de horas semanales que dedica a preparar esta asignatura fuera de clase:

Menos de 1 Entre 1 y 4 Entre 5 y 7 Entre 8 y 10 Más de 10

Su asistencia a clase en esta asignatura es:

Menos de 20% 20 a 39% 40 a 59% 60 a 79% 80% o más

Su asistencia a las tutorías de esta asignatura con este/a profesor/a es:

Ninguna vez 1 vez 2-3 veces Más de 3 veces

El/la Profesor/ra imparte en este grupo: Teoría y práctica
Teoría
Práctica

EL/LA PROFESOR/A…

1. Incluye en el programa, o en la difusión de la asignatura, información sobre los aspectos siguientes:	**SI**	**NO**
.Objetivos formativos		
. Competencias a adquirir		
.Horario de tutorías		
.Trabajos, seminarios, visitas, trabajos de campo, laboratorio, etc		
. Especifica el material didáctico a estudiar, previo a las clases presenciales		
. Bibliografía básica útil y accesible para cursar la asignatura		
. Bibliografía complementaria útil y accesible para cursar la asignatura		
2. Indique los criterios de evaluación que el/la profesor/a considera en esta asignatura:	**SI**	**NO**
. Nivel de conocimientos adquiridos		
. Nivel de competencias adquiridas		
. Asistencia (clase, prácticas, seminarios, laboratorios, etc.)		
. Participación activa		
. Cumplimiento de actividades asignadas		
. Claridad expositiva		
3. Señale la metodología de evaluación del/la profesor/a:	**SI**	**NO**
. Examen final		

. Evaluación continua (trabajos, prácticas, laboratorios, etc.)					
. Exámenes en el Campus Virtual					
4. Grado de satisfacción con la información recibida sobre el sistema de evaluación de la asignatura ***1**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5. Organiza, prepara y estructura bien las clases**. *2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6. Explica de forma clara y comprensible los contenidos de cada tema. ***2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7. Despierta nuestro interés por la asignatura ***2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8. Utiliza de forma adecuada los recursos didácticos***2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9. Mantiene un trato correcto con los/as estudiantes ***2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10. Porcentaje o grado de cumplimiento con el programa de la asignatura**.*6**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11. La carga de trabajo de esta asignatura se corresponde con los créditos que tiene. ***5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12. Grado en que se están alcanzado los objetivos formativos *1	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13. Estoy satisfecho/a con la labor docente de este/a profesor/a ***4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
La pregunta siguiente le aparecerá solo si la clase que imparte es práctica					
9. Cuando realizamos una práctica explica suficientemente el manejo de los distintos aparatos o materiales que se van a emplear Aclaración. ¿Cuando se imparte prácticas esta pregunta se pone a partir de la 9 y la pregunta 9 y sucesivas de teoría se le suma 1?	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

*** 1 Posibles contestaciones:**

- Nulo Valor 1.
- Bajo Valor 2.
- Medio Valor 3.
- Alto Valor 4.
- Muy Alto 5.

***2 Posibles contestaciones:**

- Nunca Valor 1
- A veces Valor 2
- Frecuentemente Valor 3
- Casi siempre Valor 4
- Siempre Valor 5

***3 Posibles contestaciones:**

- Muy escasa Valor 1.
- Escasa Valor 2.
- Adecuada Valor 3.
- Excesiva Valor 4.
- Muy excesiva 5.

***4 Posibles contestaciones:**

- Nada Valor 1.
- Poco Valor 2.
- Satisfecho Valor 3

- Bastante Valor 4.
- Muy satisfecho Valor 5.

*** 5 Posibles contestaciones:**

- Totalmente en desacuerdo Valor 1
- En desacuerdo Valor 2
- Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo Valor 3
- De acuerdo Valor 4
- Totalmente de acuerdo Valor 5

*** 6 Posibles contestaciones:**

- Entre 0 y 20 % Valor 1
- Entre 21 y 40 % Valor 2
- Entre 41 y 60 % Valor 3
- Entre 61 y 80 % Valor 4
- Más de 80 % Valor 5

Anexo III

Documentación programa DOCENTIA UCM curso 2013-14

- **Convocatoria 2013-14**
- **Convocatoria extraordinaria 2013-14**
- **Manual de ayuda al profesor 2013-14**
- **Manual Centros 2013-14**
- **Baremo de Dimensiones y Pesos 2013-14**
- **Criterios valoración final del profesorado 2013-14**
- **Autoinforme PDI e Informes Dpto.-Centro Web Docentia 2013-14**
- **Modelo Informe final de evaluación 2013-14**
- **Cuestionario evaluación estudiantes 2º Cuatrimestre 2013-14**

CONVOCATORIA DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO DE LA UCM (DOCENTIA)
CURSO ACADÉMICO 2013/2014

La Universidad Complutense de Madrid lleva a cabo el Programa DOCENTIA de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado, con carácter experimental y voluntario desde el año 2008. En el marco de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades y de la Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la LOU, dentro del Título V "De la evaluación y acreditación", se recoge que la promoción y la garantía de la calidad de las Universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria. Entre sus objetivos está la mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades. El Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, dispone como requisito necesario, para realizar la Memoria de verificación de Títulos Oficiales, un sistema de garantía de la calidad que incluya los procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y del profesorado. En aplicación del marco legislativo y acorde con los estatutos de la UCM, se procede a la convocatoria del Programa de "Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la UCM" (DOCENTIA) con sujeción a las siguientes:

BASES

1. Objeto de la convocatoria

Se realiza la convocatoria de la evaluación de la actividad docente del profesorado de la UCM para participar, de forma voluntaria, en el programa.

2. Solicitantes

Podrá participar en esta evaluación el profesorado de la UCM que imparta asignaturas de Grado o Master (es necesario impartir un mínimo de dos créditos para ser evaluado).

3. Forma y plazo de presentación de las solicitudes

Las solicitudes se presentarán a través de la página Web http://calidad.ucm.es/evaldocencia/docentia/Default.htm del **2 al 31 de octubre de 2013**, ambos inclusive.

Una vez dentro del programa de evaluación, los/las profesores/as deberán introducir su dirección de correo electrónico de la UCM y su contraseña; en el caso de que no estuviese activada deberán ponerse en contacto con los servicios informáticos de la UCM a través de la aplicación https://sitio.ucm.es y solicitar un código de activación del correo electrónico.

4. Proceso de evaluación

Para continuar el proceso, los/las profesores/ras admitidos accederán al programa de evaluación con su dirección de correo electrónico y su contraseña, a través de la página web en la que presentaron su solicitud.

El desarrollo del proceso de evaluación se realizará a través de:

1. El autoinforme del/la profesor/a.
2. La encuesta de los estudiantes que podrá ser on-line o mediante un sistema de respuesta interactiva en el aula.
3. El informe del Consejo de Departamento o Sección departamental.
4. Los datos objetivos de matricula y de calificaciones facilitados por los Servicios Informáticos (programa GEA).
5. Los datos objetivos sobre cumplimiento formal de la actividad docente.
6. La información remitida por Decanatos y Vicerrectorados.

Los distintos datos recabados en este proceso conformarán el expediente de evaluación de cada profesor/a evaluado/a. El Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad presenta el informe de resultados del proceso evaluador ante la Comisión de Calidad del Profesorado, que analiza y aprueba dicho proceso.

Posteriormente el Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad emitirá el informe final de evaluación, individualizado, sobre la calidad de las actividades docentes de cada profesor/a.

En el caso de que el/la profesor/a disienta, en parte o totalmente, con dicho informe, podrá reclamar a la Comisión General de Calidad de la UCM dentro de un plazo de 20 días naturales. En caso de que hubiera una nueva discrepancia, ésta sería resuelta, en última instancia, por el Rector.

Para cualquier duda, o en el caso de que se requiera más información, los y las participantes podrán ponerse en contacto con la Oficina para la Calidad a través de los teléfonos 91/3947179-1832 o del correo electrónico: docentia@ucm.es

Toda la documentación referida a este programa, puede ser consultada en la página web del programa www.ucm.es/programadocentia

En Madrid, a 2 de octubre de 2013
LA VICERRECTORA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD,

Fdo.: Elena Gallego Abaroa

2

Estimados/as profesores/as:

Dado el carácter voluntario del Programa DOCENTIA y, teniendo en cuenta las peticiones de un gran número de profesores/as que no presentaron su solicitud de evaluación en las fechas establecidas para ello, por ejemplo al no estar contratados en ese momento por la Universidad, este Vicerrectorado ha acordado realizar una **convocatoria extraordinaria** y abrir de nuevo la aplicación informática.

Podrán presentar la solicitud de evaluación los/as profesores/as de la UCM y del CES Felipe II, que impartan asignaturas obligatorias, troncales u optativas en el segundo cuatrimestre o anuales de Grado, Master, Licenciatura o Diplomatura y, tanto si no pudieron presentar su solicitud en el mes de octubre, como si presentaron solicitud y desean ahora añadir un nuevo grupo.

Podrán solicitar evaluarse **como máximo de 3 grupos**, incluyendo los solicitados en la convocatoria de octubre.

Se deben cumplir los siguientes requisitos:

- Impartir clases presenciales.
- Tener 10 o más alumnos matriculados.
- Impartir, como mínimo, 2 créditos de docencia en el grupo en el que desean ser evaluados.

Las nuevas solicitudes se presentarán a través de la página Web http://calidad.ucm.es/evaldocencia/docentia/default.htm

El plazo establecido para presentar la solicitud es del **6 al 17 de marzo de 2014**, ambos incluidos.

La documentación referida a este programa, puede ser consultada en la página web www.ucm.es/programadocentia

Para cualquier duda o solicitar más información, los participantes podrán ponerse en contacto con la Oficina para la Calidad a través de los teléfonos 913947179/1832 o del correo electrónico docentia@ucm.es

Un cordial saludo

David Carabantes Alarcón
Vicerrector de Evaluación de la Calidad
http://www.ucm.es/vicerrectorado-de-evaluacion-de-la-calidad

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO DE LA UCM (PROGRAMA DOCENTIA)

CURSO ACADÉMICO 2013-2014

MANUAL DE AYUDA PARA EL PROFESORADO

ÍNDICE

1.- Propósito

El objetivo de este procedimiento es describir las actividades que tendrá que realizar el/la profesor/a para participar en el Programa de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la UCM.

2.- Alcance

Podrán participar en esta evaluación todos los/as profesores/as de la UCM que lo soliciten, en los términos establecidos en el procedimiento de evaluación de la actividad docente del profesorado de la UCM y en la propia convocatoria.

3.- Presentación, tramitación y resolución de las solicitudes

Las solicitudes se presentarán a través de la página Web http://calidad.ucm.es/evaldocencia/docentia/Default.htm del **2 al 31 de octubre de 2013**. Una vez dentro del programa de evaluación, deberán introducir su dirección de correo electrónico de la UCM y su contraseña; en el caso de que no estuviese activada deberán ponerse en contacto con los servicios informáticos de la UCM a través de la aplicación https://sitio.ucm.es y solicitar un código de activación del correo electrónico.

En la solicitud deberán cumplimentarse dos apartados:

1. Datos de identificación personal

2. Formulario en el que se indicarán las asignaturas y/o grupos en los que deseen ser evaluados (hasta un máximo de 3). Deberá impartir como mínimo 2 créditos de docencia en el grupo o asignatura de Grado o Master en la que quiera ser evaluado. Finalizado el plazo de presentación de solicitudes no se podrán introducir nuevas asignaturas o grupos.

Una vez presentada la solicitud, la Oficina para la Calidad enviará, a cada profesor/a, un correo electrónico comunicándole su aceptación en el programa, sus datos personales, la asignatura y los grupos en los que ha solicitado evaluarse, así como el enlace a la página de acceso al programa. Recibirá un correo de aceptación por cada uno de los grupos en los que ha solicitado evaluarse.

Si en los 3 días siguientes desde el envío de la solicitud el/la profesor/a no hubiera recibido el correo electrónico, deberá ponerse en contacto telefónico, o a través del correo electrónico, con la Oficina para la Calidad para comunicarlo. Una vez subsanado el error, se remitirá un correo electrónico al/la profesor/a.

4. - Cumplimentación del autoinforme por los/las solicitantes

Los/as profesores/as que hayan sido admitidos en el programa de evaluación, deberán rellenar el **Autoinforme del Profesor** cuyo contenido hace referencia a la organización y desarrollo de su actividad docente.

Este autoinforme se cumplimentará **una sola vez**, accediendo a la siguiente página Web: http://calidad.ucm.es/evaldocencia/docentia/Default.htm con su correo electrónico de la UCM y su contraseña de acceso. La Oficina para la Calidad enviará, a cada profesor/a, un correo electrónico comunicándole los plazos.

Una vez que el/la profesor/a remita el autoinforme a dicha Oficina, recibirá un mensaje de confirmación del envío. Para cualquier reclamación es imprescindible que el/la profesor/a aporte este mensaje como prueba de cumplimiento de las distintas fases del proceso.

La Oficina para la Calidad registrará y archivará en la *base de datos de solicitudes* de la convocatoria en curso el autoinforme cumplimentado por el profesor/a.

El resultado de la encuesta de opinión de los/as estudiantes no será enviado al/la profesor/a si éste/a no ha cumplimentado, previamente, el Autoinforme del Profesor.

5.- Obtención de la opinión de los/las estudiantes

La obtención de la opinión de los/as estudiantes se llevará a cabo mediante un cuestionario on-line, o alternativamente, con un sistema de respuesta interactiva en el aula. El sistema de respuesta interactiva se realizará en colaboración con el equipo directivo de cada centro. Las encuestas a los alumnos se llevarán a cabo, al menos, después de un mes del inicio de las clases.

Con el objetivo de lograr la máxima participación de los/as alumnos/as asistentes en esta fase, el/la profesor/a que opte por el cuestionario on-line informará a sus estudiantes de cómo acceder a la aplicación informática para cumplimentar los cuestionarios indicándoles la dirección del servidor y el plazo para la cumplimentación de los mismos. Esta información será facilitada previamente al profesor/a por la Oficina para la Calidad.

El número mínimo requerido de encuestas cumplimentadas para proceder a la evaluación es de 10.

6.- Comunicación a los/las solicitantes de los resultados de la encuesta cumplimentada por los/las estudiantes de cada asignatura

Terminado el proceso de tratamiento y análisis de las encuestas de los/as estudiantes el programa TEMIS comprobará que se ha cumplimentado el autoinforme del profesor. Si la respuesta es afirmativa, la Oficina para la Calidad

enviará por correo electrónico al/la profesor/a evaluado el informe con los resultados de la opinión de los/as estudiantes de cada una de las asignaturas o grupos de una misma asignatura en las que ha sido evaluado, aproximadamente durante el mes de octubre de 2014.

El contenido del informe será el siguiente:

- Total de personas encuestadas
- Porcentajes por respuestas
- Puntuación media
- Diagrama de sectores
- Histogramas de frecuencias relativas
- Estadísticas de las variables de control

Una vez recibida esta información, el/la profesor/a dispondrá de un plazo de 10 días desde el momento en que se envía el correo para hacer los comentarios que considere oportunos; para ello, deberá acceder a la misma página Web en la que cumplimentó los autoinformes.

7.- Comunicación de los resultados de la evaluación al/la solicitante

Finalizado el proceso del cálculo de resultados de la evaluación, el personal técnico de informática elaborará los expedientes de evaluación individualizados, para su remisión a la Oficina para la Calidad y posteriormente proceder a la emisión de los informes de resultados de la actividad docente del profesor/a, previa convocatoria de la Comisión de Calidad del Profesorado.

El profesor/a evaluado/a accederá al informe final de evaluación a través del correo electrónico.

Todos los informes serán incluidos en el expediente de cada profesor/a evaluado que se conservará en la base de datos de solicitudes.

Para garantizar la confidencialidad el informe individualizado será remitido exclusivamente a cada profesor/a evaluado/a.

8.- Reclamaciones

Una vez recibido el informe final de evaluación, si el/la profesor/a no está de acuerdo con el mismo, dispondrá de un plazo de 20 días naturales a partir de la fecha de su envío, para presentar un escrito de reclamación, argumentando cada uno de los puntos del desacuerdo y haciendo las alegaciones que considere oportunas.

Dicha reclamación deberá dirigirse a la Presidenta de la Comisión General de Calidad de la UCM y presentarse en cualquiera de los Registros Oficiales de la UCM o a través de la siguiente dirección de correo: docentia@ucm.es

Finalizado el plazo de presentación de reclamaciones, la Comisión General de Calidad de la UCM dispondrá de un plazo de dos meses para resolver dicha

reclamación. El Presidente de la Comisión remitirá la resolución al/la profesor/a evaluado/a por correo interno.

En el caso de que la reclamación hubiera sido desestimada, el profesor/a interesado/a podrá recurrir, en última instancia, ante el Rector.

MANUAL DE PROCEDIMIENTO PARA CUMPLIMENTAR

EL INFORME DE LOS CENTROS 2013/2014

El objetivo de este procedimiento es describir las actividades que tendrán que realizar los Centros para emitir el informe de los/as profesores/as que participan en el Programa de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la UCM (DOCENTIA).

El/la Decano/a o el/la Vicedecano/a deberá dirigirse al enlace siguiente: http://calidad.ucm.es/evaldocencia/centros, escribir su dirección de correo personal /institucional y su contraseña y pulsar INICIAR SESIÓN.

En la relación de profesores/as que aparece, seleccione uno, responda a la pregunta 1 y ratifique o modifique la pregunta 2 del cuestionario que se despliega y posteriormente pulse el botón ENVIAR. Para seleccionar un nuevo profesor/a deberá pulsar VOLVER.

Repita este procedimiento para cada una de los profesores/as que aparecen en el listado.

Le recuerdo que una vez enviados los cuestionarios no podrá volver a modificarlos.

La aplicación estará en funcionamiento desde el **17 de octubre hasta el 7 de noviembre de 2014**.

Si tiene alguna duda sobre el proceso puede ponerse en contacto con la Oficina para la Calidad en las extensiones 7179 y 1832 o a través de la dirección de correo electrónico docentia@ucm.es

DIMENSIONES DE LA DOCENCIA Y PESOS EN LA EVALUACIÓN 2013-2014 / POR GRUPO Y ASIGNATURA				
DIMENSIONES	**ASPECTOS**	***BAREMACIÓN**	**PESOS**	**Cálculo**
PLANIFICACIÓN, INFORMACIÓN, ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN (24 %)	**1.1.-** Información **(12 %)**	**Ítem 1**. El/La profesor/a informa de manera clara sobre los objetivos de la asignatura (trabajos, seminarios, visitas, trabajos de campo, laboratorios, etc.).	**2**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-2**
		Ítem 2. El/La profesor/a informa de manera clara sobre el sistema de evaluación.	**2**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-2**
		Ítem 3. El/La profesor/a informa de manera clara sobre las actividades docentes.	**2**	Transformar escala de 1 a 5 a **una escala 0-2**
		Ítem 4. La bibliografía recomendada es útil para cursar la asignatura.	**2**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-2**
		Departamento 1. El/La profesor/a cumple con los plazos establecidos por el Departamento para la organización y planificación docente.	**4**	**4** respuesta **SI** **2** respuesta **PARCIALMENTE** **0** respuesta **NO**
	1.2.- Participación en actividades de coordinación (asignatura, departamento y titulación) **(8 %)**	**Centro 2.** El/La profesor/a asiste a las reuniones de coordinación, planificación y calidad docente.	**4**	**4** respuesta **SI** **3** respuesta **A VECES** **0** respuesta **NO**
		Autoinforme PDI 9. Forma parte de Comisiones de coordinación, planificación y calidad docente como Director/Coordinador Responsable (Comisiones de Centro, de la UCM, Agencias Externas Evaluadoras).	****(2)**	**2** si está en 2 o más Comisiones **1** si está en 1 Comisión **0** si no está en ninguna
		Departamento 2 y Autoinforme PDI 7. El/La profesor/a asiste a las reuniones de organización, coordinación, planificación o calidad docente.	**4**	**Información Departamento** **4** respuesta **SI** **3** respuesta **A VECES** **0** respuesta **NO**
	1.3.- Organización de la asignatura **(4 %)**	**Ítem 5.** El/La profesor/a organiza y estructura bien las clases.	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
DESARROLLO (44 %)	**2.1.-** Cumplimiento formal (entrega de programa, asistencia a clase, entrega de actas, no incidencias….) **(20%)**	**Ítem 9.** El/La profesor/a cumple con el programa de la asignatura.	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
		Ítem 10. El/La profesor/a cumple con los horarios de clase establecidos.	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
		Ítem 11. El/la profesor/a cumple con el sistema de tutorías.	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
		Ítem 12. El/La profesor/a cumple con el sistema de evaluación sobre el que ha informado.	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
		Centro 1. El/La profesor cumple con los plazos establecidos para la entrega de actas.	**4**	**4** respuesta **SI** **0** respuesta **NO**
	2.2.- Adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos	**Ítem 6.** El/La profesor/a utiliza el Campus Virtual como herramienta de aprendizaje.	**2**	Transformar escala de 1 a 5 a una escala 0-2
		Autoinforme PDI 4. El grado de utilización del Campus Virtual	**2**	Transformar escala de 1 a 5 a una escala 0-2

	(programa, metodología docente, evaluación) **(12 %)**	**Ítem 8.** El sistema de evaluación permite al estudiante reflejar los conocimientos y competencias adquiridas.	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
		Autoinforme PDI 5. ¿Elabora materiales didácticos para los/las estudiantes?	**4**	**4** si tiene 2 ó más **2** si tiene 1 **0** si no tiene ninguno
	2.3.- Calidad Docente **(12 %)**	**Ítem 7.** El/La profesor/a explica de forma clara y comprensible.	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
		Ítem15. El/La profesor/a despierta mi interés por la asignatura.	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
		Ítem17. En mi opinión es un buen profesor/a.	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
RESULTADOS (32 %)	**3.1.-** Satisfacción del alumnado con la actividad docente del/la profesor/a **(20 %)**	**Ítem 13.** El/La profesor/a se muestra accesible con los estudiantes.	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
		Ítem 14. El/La profesor/a mantiene un trato correcto con los estudiantes.	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
		Ítem 15. El/La profesor/a despierta mi interés por la asignatura.	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
		Ítem 17. En mi opinión es un buen profesor/a.	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
		Ítem 18. Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor/a	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
	3.2.- Rendimiento **(8 %)**	**GEA** (Actas de Secretaría).	**4**	
		Ítem 16. La labor docente de este profesor/a me ha ayudado a adquirir conocimientos y competencias.	**4**	Transformar escala de 1 a 5 a una **escala 0-4**
	3.3.- Revisión y reflexión para la mejora de la actividad docente. **(4 %)**	**Autoinforme PDI 8.** Dirige o participa como miembro en proyectos de innovación educativa (UCM o externo), durante los últimos cinco años.	**4**	**1 punto** por cada PIMCD hasta un **máximo de 4**
		Autoinforme PDI 10. ¿En qué cursos relacionados con la formación del profesorado universitario ha participado Vd. en los últimos diez años?	****(2)**	**2** si tiene 2 **1** si tiene 1 **0** si no tiene ninguno
		Autoinforme PDI 11. ¿En qué congresos y seminarios, relacionados con la docencia ha participado en los últimos cinco años?	****(2)**	**2** si tiene 2 **1** si tiene 1 **0** si no tiene ninguno

*** BAREMACIÓN**
Ítem: Encuesta estudiantes
Autoinforme PDI: Autoinforme del profesor/a
Departamento: Informe del Departamento
Centro: Informe del Centro
**** (2):** Puntos extra

El cálculo del apartado 3.2 Rendimiento (actas GEA) salió en un acta que se aprobó en una comisión de calidad.
No la tengo, pero Alfredo me indicó a través de un correo cómo puntuar:

Para calcular el apartado 3.2 que hace relación al Rendimiento se propone una nueva fórmula que simplifica la que hasta ahora se estaba utilizando y se deja de utilizar las calificaciones, recogiendo el sentir de buena parte del profesorado que no consideraba pertinente utilizar las notas. La nueva valoración tendrá únicamente en cuenta el dato de aprobados en relación a los matriculados y con la puntuación que a continuación se señala:
=15%.- 0 puntos
>15%.- 4 puntos

Criterios para la valoración final del profesorado en el Programa Docentia (curso 2013-2014)

Las valoraciones finales serán las siguientes:

1. **Evaluación excelente:** profesores/as con una puntuación final ≥ **95** puntos.
2. **Evaluación muy positiva:** profesores/as con una puntuación final ≥ **85 y** < **95** puntos.
3. **Evaluación positiva**: profesores/as con puntuación final ≥ **50** y < **85** puntos.
4. **Evaluación no positiva**: profesores/as con una puntuación final < **50** puntos.

Las recomendaciones se incluirán cuando la **puntuación final en cada ASPECTO** sea inferior al 50%. (Ver tabla de baremación)

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL/LA PROFESOR/A

DATOS GENERALES
Profesor:
Nombre:
Centro:
Departamento:

A.- AUTOINFORME DEL PROFESOR/A

1.- Indique el número de asignaturas distintas que imparte o ha impartido Vd a lo largo de los últimos cinco años: Troncales, obligatorias, optativas, libre configuración (licenciatura/diplomatura); Formación básica, obligatorias, optativas, trabajo fin de Grado y trabajo fin de Máster.

ASIGNATURAS	NÚMERO
Teóricas	
Prácticas	
Teórico/prácticas	

2.- En relación con las asignaturas que somete a evaluación, marque si ha podido elegirlas.

ASIGNATURAS	SI	NO

3.- En caso de no haber impartido docencia o de haber tenido una dedicación docente reducida en alguno de estos últimos cinco años indique los motivos:

MOTIVO	AÑO
Baja por enfermedad	
Maternidad, paternidad y atención a personas	
Reciente reincorporación	
Comisión de Servicios	
Cargo académico	
Año sabático	
Excedencias (distintas de las contempladas anteriormente)	
Otros	

4.- El grado de utilización del Campus Virtual de las asignaturas en este curso ha sido (1 significa muy escasa utilización y 5 máxima utilización):

ASIGNATURAS	1	2	3	4	5

5.- ¿Elabora materiales didácticos para los estudiantes?

TIPO DE MATERIAL	SI	NO	Indicar ubicación / ISBN
Dossier, resúmenes o presentaciones de clase			
Manuales de la asignatura			
Materiales para la realización de prácticas / problemas			

6.- ¿Cumple con los plazos establecidos para la organización y planificación docente? (entrega de fichas, bibliografía, exámenes, prácticas y seminarios)

SI	NO	PARCIALMENTE

7.- ¿Asiste a las reuniones de organización, coordinación, planificación o calidad docente?

SI	NO	A VECES

8.- Dirige o participa como miembro en proyectos de innovación educativa (UCM o externos), durante los últimos cinco años. La información disponible sobre su participación en los **Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (PIMCD)** es la que se menciona a continuación. En caso de estar disconforme con alguno de los datos, le rogamos lo notifique al correo electrónico de la Oficina para la Calidad *docentia@ucm.es*.

Si además, participa en otros proyectos de innovación que no sean de la UCM, indíquelo a continuación.

UNIVERSIDAD	TÍTULO DEL PROYECTO	DIRECTOR/ A

9.- Forma parte de Comisiones de coordinación, planificación o calidad docente como Director/Coordinador Responsable. (Máximo dos).

SI **NO**

En caso afirmativo, indique las Comisiones en las que participa durante este curso:

10.- ¿Ha participado (impartido o recibido) Vd. en cursos relacionados con la formación del profesorado universitario en los últimos diez años? (Máximo dos)

SI **NO**

En caso afirmativo, indique los cursos en los que ha participado:

11.- ¿En qué Congresos y Seminarios relacionados con la docencia ha participado en los últimos cinco años? (Máximo dos).

12.- Observaciones complementarias que quiera hacer el/la profesor/a (en este apartado, si lo desea, puede comentar las mejoras que usted haya introducido en esta asignatura y no haya podido reflejarlas en el cuestionario oficial).

B.- INFORME DEL DEPARTAMENTO

1.- Cumple con los plazos establecidos para la organización y planificación docente (entrega de fichas, bibliografía, exámenes, prácticas y seminarios)

SI	NO	PARCIALMENTE

2.- Asiste a las reuniones de organización, coordinación, planificación o calidad docente

SI	NO	A VECES

C.- INFORME DEL CENTRO

1.- Cumple con los plazos establecidos para la entrega de Actas de la asignatura

SI **NO**

2.- Asiste a las reuniones de organización, coordinación, planificación o calidad docente

SI	NO	A VECES

Anexo III

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID

OFICINA PARA LA CALIDAD

PROGRAMA DOCENTIA. Convocatoria 2013/2014
Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado

INFORME DE RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESOR/A

N.I.F.:

APELLIDOS Y NOMBRE:

CATEGORÍA / CUERPO / ESCALA:

CENTRO / DEPARTAMENTO

ASIGNATURA/GRUPO:

TITULACIÓN:

PERIODO SOBRE EL QUE SE EMITE EL INFORME:

Curso inicial: **Curso final:**

La Comisión de Calidad del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), de conformidad con los criterios establecidos en el Programa Docentia. Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la UCM, convocatoria 2013/2014, y tras analizar las correspondientes evidencias, ha resuelto emitir una EVALUACIÓN EXCELENTE / EVALUACIÓN MUY POSITIVA / EVALUACIÓN POSITIVA / EVALUACIÓN NO POSITIVA de su actividad docente de acuerdo con los resultados que se detallan en la página siguiente.

Según las condiciones establecidas en dicho Programa, si usted no está de acuerdo con el informe de valoración, dispone de **20 días naturales, a partir de la fecha de su envío**, para enviar un escrito, argumentando cada uno de los puntos del desacuerdo, dirigido a la Presidencia de la Comisión General de Calidad de la UCM (Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad, Edificio de Estudiantes, Avda. Complutense, s/n, 28040 Madrid).

Una vez recibida la reclamación en el VrEvC, la Comisión General de Calidad de la UCM dispondrá de un plazo de 60 días naturales para dar respuesta a dicha reclamación. La Presidencia de la Comisión remitirá la resolución al/la profesor/a evaluado/a.

En el caso de que no hubiera acuerdo entre la Comisión y el/la profesor/a, éste/a podrá recurrir, en última instancia, ante el Rector.

APELLIDOS Y NOMBRE:

DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES		VALORACIÓN		VALORES MÁXIMOS	
PLANIFICACIÓN, INFORMACIÓN, ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN	Información			12	24
	Participación en actividades de coordinación			8	
	Organización de la asignatura			4	
DESARROLLO	Cumplimiento formal			20	44
	Adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos			12	
	Calidad docente			12	
RESULTADOS	Satisfacción del alumnado con la actividad docente			20	32
	Rendimiento			8	
	Revisión y reflexión para la mejora de la actividad docente			4	
		TOTAL		TOTAL	100

RESULTADOS DE EVALUACIÓN

En Madrid, a 26 de enero de 2015

LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN,

Fdo.: Alicia Arias Coello

Anexo III

APELLIDOS Y NOMBRE:

ASIGNATURA/GRUPO:

TITULACIÓN

Se recomienda:

CUESTIONARIO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO (2013-14)
IMPORTANTE: Las preguntas de control del encabezado deben realizarse al menos una vez cada cuatrimestre.

La finalidad de este cuestionario es recoger la opinión de los/as estudiantes acerca de la calidad docente de los/las profesores/as de esta Universidad. La información recogida se tratara de manera confidencial

Asignatura: Grupo: Actividad:

Profesor/a

DATOS DEL ESTUDIANTE

Edad: (Desplegable con números desde 18 a 99)

Sexo: Hombre Mujer

¿Desarrolla algún tipo de actividad remunerada? Si No

Los campos Sexo, Edad y ¿Desarrolla algún …., solamente aparecerán la primera vez que el alumno rellena la encuesta.

Número aproximado de horas semanales que dedica a preparar esta asignatura fuera de clase:

Menos de 1 Entre 1 y 4 Entre 5 y 7 Entre 8 y 10 Más de 10

Su asistencia a clase en esta asignatura es:

Menos de 20% 20 a 39% 40 a 59% 60 a 79% 80% o más

Su asistencia a las tutorías de esta asignatura con este/a profesor/a es:

Ninguna vez 1 vez 2-3 veces Más de 3 veces

El/la Profesor/a imparte en este grupo: Teoría y práctica
Teoría
Práctica

Indicar de 1 a 5 el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (Siendo 1 = totalmente en desacuerdo y 5 = totalmente de acuerdo).

1. El/La profesor/a informa de manera clara sobre los objetivos de la asignatura	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2. El/La profesor/a informa de manera clara sobre el sistema de evaluación.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3. El/La profesor/a informa de manera clara sobre las actividades docentes: trabajos, seminarios, visitas, trabajos de campo, laboratorios, etc.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4. La bibliografía recomendada es útil para cursar la asignatura.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5. El/La profesor/a organiza y estructura bien las clases.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6. El/La profesor/a utiliza el Campus Virtual como herramienta de aprendizaje.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7. El/La profesor/a explica de forma clara y comprensible.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8. El sistema de evaluación permite al estudiante reflejar los conocimientos y competencias adquiridas.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9. El/La profesor/a cumple con el programa de la asignatura.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10. El/La profesor/a cumple con los horarios de clase establecidos.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11. El/La profesor/a cumple con el sistema de tutorías.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12. El/La profesor/a cumple con el sistema de evaluación sobre el que ha informado.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13. El/La profesor/a se muestra accesible con los estudiantes.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14. El/La profesor/a mantiene un trato correcto con los estudiantes.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15. El/La profesor/a despierta mi interés por la asignatura.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16. La labor docente de este profesor/a me ha ayudado a adquirir conocimientos y competencias.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17. En mi opinión es un buen profesor/a	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18. Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor/a.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Anexo IV

Informes de Seguimiento, Evaluación externa y Verificación programa DOCENTIA UCM

- **Informe Verificación Diseño Evaluación Docente 2007-08**
- **Informe de Seguimiento Implantación DOCENTIA 2008-09**
- **Informe de Evaluación Externa de Implantación del Diseño de Evaluación de la Actividad Docente 2008-09**
- **Informe de Seguimiento Implantación DOCENTIA 2009-10**
- **Informe de Evaluación Externa de Implantación del Diseño de Evaluación de la Actividad Docente 2009-10**
- **Informe de Seguimiento Implantación DOCENTIA 2010-11**
- **Informe de Evaluación Externa de Implantación del Diseño de Evaluación de la Actividad Docente Fundación para el conocimiento Madrid+d**

INFORME DE VERIFICACIÓN DEL DISEÑO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DE LA **UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

Comisión de evaluación

D. Lluis Jofre Roca, Presidente, Universidad Politécnica de Cataluña

D. Fernando Blanco Lorente, vocal académico, Universidad de Zaragoza

Dª Gloria Zaballa Pérez, vocal académico, Universidad de DEUSTO

D. Pablo Collado Collado, vocal no académico, HAYGROUP

Dª Azucena Rodríguez Amoroso, vocal estudiante, Universidad de La Coruña

D. Óscar Vadillo Muñoz, secretario, ACAP

Fecha: 8 de Febrero de 2008

Valoración general del diseño

VALORACIÓN GLOBAL SOBRE EL DISEÑO DE EVALUACIÓN

POSITIVO

PRINCIPALES CONCLUSIONES SOBRE EL DISEÑO DE EVALUACIÓN

Se trata de una propuesta bien estructurada, donde los diferentes elementos del proceso han sido definidos con criterios de calidad. Puede ser el punto de partida o la base para que este modelo sea utilizado como herramienta de mejora continua dentro de la institución.

Más allá de los aspectos de mejora, detallados más adelante, merece destacarse positivamente:

- Las dimensiones, criterios y fuentes utilizados así como los procedimientos asociados.
- El diseño de un manual de ayuda para el profesor
- La presencia de los distintos colectivos en las comisiones implicadas en el proceso de evaluación

RECOMENDACIONES

Aspectos del proceso cuya reconsideración o razonamiento, mejoraría la propuesta son:

- Revisar la consistencia entre los objetivos de mejora y la periodicidad.
- Definir de un modo más específico los procesos de toma de decisiones derivados de la evaluación.
- Desarrollar el proceso de seguimiento de las acciones derivadas de la toma de decisiones de la evaluación.

Subdimensión A. Fundamentación y objetivos de la evaluación de la actividad docente

PROPUESTAS DE MEJORA SUBDIMENSIÓN A

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
-Concretar más las consecuencias derivadas de los resultados del proceso de evaluación.	-Es esencial que los destinatarios conozcan en detalle las posibles consecuencias o decisiones derivadas de los resultados de la evaluación
-Revisar la consistencia entre los objetivos de mejora y la periodicidad trianual establecida.	-Los procedimientos deben estar en consonancia con los objetivos inicialmente definidos, si estos se definen en base a un modelo de evaluación orientado a la mejora, una periodicidad de tres años parece excesiva para poder alcanzar esa mejora propuesta.
-Concretar si la evaluación recibida por el profesor se refiere a cada asignatura impartida o es una evaluación global de su labor docente en el periodo evaluado, y en este caso como se integra.	-No queda suficientemente claro si el proceso de evaluación es cuatrimestral o simplemente el procedimiento aplicado al final del primer cuatrimestre es recogida de información. En caso que ser cuatrimestral puede generar una tarea muy intensa sino se establecen procedimientos muy simplificados.

Subdimensión B. Dimensiones, criterios y fuentes para la recogida de información

PROPUESTAS DE MEJORA SUBDIMENSIÓN B (Dimensiones y criterios)

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN

PROPUESTAS DE MEJORA SUBDIMENSIÓN B (Fuentes y técnicas)

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN

Subdimensión C. Procedimiento de la Universidad para la realización de la evaluación de la actividad docente

PROPUESTAS DE MEJORA SUBDIMENSIÓN C

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
- Considerar el número de miembros que componen la Comisión General de Calidad y la Comisión de Calidad del Profesorado	-Las comisiones demasiado numerosas pueden dificultar el funcionamiento y la operatividad de las mismas.
-Evitar la coincidencia de miembros entre la comisión que emite el informe y la comisión que resuelve las alegaciones	- La Comisión designada para la resolución de reclamaciones está compuesta en parte por miembros que emitieron el informe recurrido. Para garantizar la objetividad del proceso los responsables del informe final no deberían estar implicados en la resolución de reclamaciones al mismo.

Subdimensión D. Procedimiento de la Universidad para la toma de decisiones derivadas de la evaluación de la actividad docente

PROPUESTAS DE MEJORA SUBDIMENSIÓN D

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
-Desarrollar los mecanismos necesarios para la toma de decisiones derivadas de la evaluación.	-Los resultados deben servir como base para la mejora, es fundamental concretar los procedimientos establecidos para la consecución del objetivo de mejora; detección de buenas prácticas, complementos, revisión del plan de formación, etc.
-Articular un proceso de seguimiento de las acciones derivadas de la toma de decisiones de la evaluación.	-Es necesario la realización de un buen seguimiento que permita valorar adecuadamente el grado de consecución de las acciones que se derivan de la evaluación.

Subdimensión E. Difusión de los resultados de la evaluación de la actividad docente

PROPUESTAS DE MEJORA SUBDIMENSIÓN E

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN

INFORME DE IMPLANTACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DOCENTIA EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. CURSO 2008-2009

INTRODUCCIÓN

El Programa Docentia de la Universidad Complutense, tal y como fue acreditado / verificado por la ACAP en marzo de 2008, comenzó a aplicarse en el curso 2008-2009.

En este primer año debemos tener en cuenta las características del contexto en el que se ha realizado dicha implantación:

1. La Universidad ha planteado las propuestas de las nuevas titulaciones a las Agencias estatal y regional de evaluación. En el caso de la Universidad Complutense el número total de titulaciones verificadas ha sido de 105.
2. Además, la renovación y mejora de los sistemas informáticos ha implicado cambiar de sistema - de META a GEA-, cambio que ha causado (i) dificultades en el acceso a una información fiable y (ii) retrasos importantes en el análisis y valoración de la actividad docente.
3. Nos encontramos inmersos en un año de la crisis económica, con reducciones drásticas de los presupuestos de la Universidad.

Estos tres parámetros han dificultado enormemente todo el proceso de implantación.

A. PRESENTACIÓN

1. Convocatoria y difusión

El Programa Docentia (EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO) de la UCM se puso en marcha en septiembre de 2008, de manera voluntaria, continuando así la evaluación que se venía realizando en los años anteriores. Los materiales de ayuda y de explicación se anidaron en la Web de la Oficina Complutense para la Calidad. Estos materiales incluyen:

- Cartel y dípticos informativos del Programa y de la convocatoria anual

1

- Manual general del Programa y marco general del mismo
- Manual de ayuda al profesorado que solicita la evaluación y
- Convocatoria de selección de aplicadores de los cuestionarios al alumnado.

Al comienzo de la convocatoria, el Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia remitió una carta individualizada a cada uno de los 6009 profesores/as de la UCM, anunciando la convocatoria e incluyendo un díptico resumen del Programa. Así mismo se enviaron carteles y dípticos con una carta explicativa a todos los/as Decanos/as y Directores/as de los Centros. Durante todo el periodo de la convocatoria, y durante la aplicación del Programa, los teléfonos y dirección de correo-e de la Oficina han estado disponibles para consultas y dudas de los/as profesores/as y demás agentes implicados.

También se han explicado determinados aspectos del Programa, como su necesidad y la participación de diversos colectivos, para recabar fuentes objetivas de información a todos aquellos que así lo han requerido: departamentos, centros, y organizaciones sindicales, ofreciéndose, en todo momento, la posibilidad de enviar sugerencias para lograr un diseño óptimo de dicho Programa.

No se ha llevado a cabo la encuesta a agentes implicados (profesorado y estudiantes principalmente) porque ésta se realiza, como en años anteriores, después de la remisión del informe de evaluación individualizado, lo que se está llevando a cabo en estas semanas.

A lo largo de todo el proceso, se cuenta con la información de un grupo de discusión de profesores/as y con las reclamaciones, sugerencias, dudas etc. continuas y constantes de los agentes. Esta información disponible muestra un alto grado de satisfacción con los procedimientos de difusión, sobre todo, con la disponibilidad abierta de la Oficina para aclarar dudas.

2. Implantación y seguimiento

La aplicación e implantación del Programa Docentia UCM ha sido supervisada y dirigida por la Comisión de Evaluación de la Calidad del Profesorado, comisión de la Oficina Complutense para la Calidad compuesta por:

2

- El Vicerrector de Política Académica y Profesorado
- La Vicerrectora de Desarrollo y Calidad de la Docencia
- El Director de la Oficina para la Calidad
- Los Decanos de las Facultades de Físicas, Económicas y Empresariales Educación y Medicina
- 4 Profesores/as funcionarios/as de las siguientes Facultades: Físicas, Políticas y Sociología, Filología y Psicología
- 2 Profesores/as Contratados a tiempo completo de las siguientes Facultades de Biológicas y Farmacia
- 2 Estudiantes
- 1 Representante de la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de la Comunidad de Madrid

Esta Comisión se ha reunido 4 veces en el curso 2008-2009 para discutir y tomar decisiones sobre los aspectos más relevantes de la aplicación del Programa y en la última reunión (en noviembre) para acordar la valoración de cada profesor/a una vez revisados los expedientes individualizados de cada uno/a de los/as 965 profesores/as evaluados/as.

Entre otros temas relevantes discutidos y sobre los que se tomó alguna decisión están los siguientes:

1. Acuerdo sobre cómo ponderar los diferentes indicadores para llegar a la puntuación total de 100 puntos del modelo. En especial se insistió en dar más peso a la dimensión "Resultados y logro de los objetivos formativos" introduciendo una corrección en la tasa de éxito del/la profesor/a comparándola con la media de la titulación más un 20%.
2. Mantener el Informe de los departamentos quitando las preguntas relativas a información que puede recabarse de otras fuentes o esté disponible en las bases de datos de la Universidad.
3. Quitar de los cuestionarios de alumnos/as el ítem 13 sobre infraestructuras del aula y también la valoración de la asistencia por parte del/la alumno/a. La primera supresión se justifica porque el tema de las infraestructuras no es competencia del profesorado y la segunda porque no se ha encontrado relación entre lo que señalan los estudiantes y los datos objetivos de asistencia a clase por parte del profesorado.

3

4. Incluir en la convocatoria 2009-2010 un botón obligatorio en la solicitud de evaluación por parte del profesorado en que se reconozca haber leído todo el material sobre el Programa y estar de acuerdo con los procedimientos.
5. Acuerdo para que en la convocatoria 2009-2010 el profesorado de las nuevas titulaciones pueda evaluarse cumplimentando las encuestas los/as alumnos/as vía on-line.

En el siguiente apartado se especifican con más detalle las modificaciones acordadas y su justificación.

Además de la Comisión existen dos estructuras de apoyo en la implementación y seguimiento:

- El personal técnico de apoyo formado por 3 personas con formación en procesos de evaluación de la calidad y acreditación, incluyendo cursos y seminarios de la aplicación de las Normas ISO, calidad en la Enseñanza Superior.
- El Director y Secretaria docente de la Oficina para la Calidad, ambos con amplia formación y experiencia en procesos de evaluación, impartiendo docencia en evaluación de programas desde hace más de 15 años y habiendo realizado más de 10 evaluaciones de programas específicas en las Administraciones Publicas.

3. Desarrollo de los aspectos clave del Programa

- **Las encuestas a alumnos/as:**

En primer lugar se seleccionaron, mediante una convocatoria abierta, entrevistadores/aplicadores; se les ha dado formación específica y se ha quedado con cada profesor/a y grupo para aplicar el cuestionario en un día y hora.

Los cuestionarios (un modelo para teoría y otro para clases prácticas) se han aplicado mediante entrevistadores en las aulas donde los/as alumnos/as desarrollan sus clases.

Todos los/as alumnos/as presentes en el momento de la aplicación han cumplimentado los cuestionarios, siendo la tasa de respuesta de 41% (un total de 52.838 cuestionarios

4

cumplimentados sobre un total de 128.035 alumnos/as). No se han pasado los cuestionarios en aquellos grupos que no contaran al menos 10 alumnos/as presentes.

Esta tasa de respuesta es similar a la asistencia media a clase y sobre todo muestra que la aplicación de los cuestionarios en la Web puede ser viable puesto que conseguir esta tasa de respuesta en la misma es bastante razonable.

- **Los Auto informes de los/as profesores/as**

Además de la solicitud para ser evaluados los/as profesores/as han rellenado tres informes a lo largo del proceso. La cumplimentación de los mismos, tal y como reconocen en el grupo de discusión realizado, es sencilla y la aplicación es amigable y fácil de utilizar. Ha habido, sin embargo, problemas con algunos/as profesores/as que se han olvidado de cumplimentar o de enviar alguno de los auto informes interrumpiendo en consecuencia el proceso. La Oficina para la Calidad, en esta convocatoria, ha enviado recordatorios sistemáticos y continuados a estos/as profesores/as. Así la decisión tomada para la convocatoria en curso es realizar estos recordatorios automáticamente generándolos en la propia aplicación informática.

- **El informe del departamento**

Respecto a evaluaciones de años anteriores efectuados fuera del marco del Programa Docentia, una de las novedades ha consistido en la petición a los Departamentos de un informe, que debía ser aprobado por el Consejo y en el que se ratificaban o modificaban aspectos de la docencia del/la profesor/a sobre (i) formación, (ii) asistencia a clase, (iii) adecuación de los perfiles formativo e investigador a la docencia del/la profesor/a, (iv) participación en comisiones de calidad y coordinación, entre otras.

El procedimiento seguido ha sido el siguiente:

a) Remisión a los/as Directores/as y Secretarios/as docentes de los Departamentos de los informes de los/as profesores/as relativos a los temas antes mencionados a través del correo- e institucional.
b) Envío de una carta a los/as Directores/as / Secretarios/as docentes pidiendo que se revisaran los informes en los Consejos y los validaran o en su caso modificaran.
c) Reenvío a través del correo-e institucional a la Oficina para la Calidad del acuerdo tomado por los Consejos de los departamentos.

5

El proceso ha sido lento y complicado y ha retrasado todo el desarrollo del Programa y la valoración final del profesorado. A primeros de septiembre quedaban todavía 15 departamentos por cumplimentar el informe, por lo que hubo que esperar hasta octubre para comenzar a calcular las puntuaciones individuales de los/as profesores/as evaluados/as.

- **Tratamiento analítico de los indicadores para el cálculo de las puntuaciones de las subdimensiones y dimensiones.**

En el modelo teórico se parte de tres dimensiones para realizar la evaluación: (i) Planificación de la actividad docente, (ii) Desarrollo de la misma y (iii) Resultados, especificando los pesos de cada una pero dejando abiertos tanto los indicadores de cada dimensión como el peso de los mismos.

Se propusieron varias alternativas de indicadores y de ponderaciones de los mismos a la Comisión de Calidad del Profesorado que fueron reformulándose a lo largo del curso en función de nuevas propuestas derivadas de análisis parciales efectuados a partir de la base de datos creada ad hoc con la información de los auto informes de los/as profesores/as y de los cuestionarios de los/as alumnos/as.

Han quedado una serie de temas importantes que hay que analizar en la base de datos ya disponible y completa:

a) Posibilidad de tener en cuenta el estatus o carrera académica del/la profesor/a para modular las ponderaciones
b) Modular estas ponderaciones en función del número de alumnos/as en algunas de las subdimensiones o indicadores
c) Modularlas en función del curso en que se desarrolla la actividad docente
d) Utilizar como referente de comparación además del global de la Universidad y el Área, la titulación y en su caso el departamento...

En este próximo curso y después de los análisis pertinentes se plantearán estos temas de nuevo a la Comisión de Calidad del Profesorado.

- **La participación del profesorado en la evaluación**

En la tabla siguiente puede verse la participación del profesorado en el Programa Docentia y cómo ésta no es proporcionalmente igual en todas las categorías; se han

6

evaluado más profesores y profesoras de aquellas categorías que lo requieren para las acreditaciones de las Agencias estatal y regional: Ayudantes, investigadores (básicamente Ramón y Cajal) , profesores colaboradores y profesores contratados doctores.

Categoría	Frecuencia	Total UCM	%
Ayudante Doctor	46	176	26
Asociado	86	1764	5
Ayudante	38	161	24
Catedrático de Escuela Universitaria	7	73	10
Catedrático de Universidad	45	702	6
Investigador	10	12	83
Profesor Colaborador	37	88	42
Profesor Contratado Doctor	206	595	35
Titular de Escuela Universitaria	35	288	12
Titular de Universidad	432	2005	22
Titular de Universidad Interino	23	145	16
	965	6009	16

En cualquier caso, hay que destacar que aunque se han evaluado 965 profesores, es decir un 16% del total, el esfuerzo ha sido muy grande debido a que se ha tenido que recabar información sobre 1766 grupos y/o asignaturas.

En la convocatoria 2008-2009 se ha permitido que cada profesor solicitara la evaluación de hasta 6 grupos o asignaturas; para la convocatoria 2009-2010 este número ha sido reducido a 3.

- **La estructura del informe de evaluación y los usos de la misma**

El recorrido de las puntuaciones totales logradas por los profesores en esta convocatoria ha ido de 43,32 puntos, mínimo obtenido, a 95,91 puntos, siendo la media de la distribución de 75,08, la moda de 68, la mediana de 75,83 y la desviación típica de 9,27.

En el informe de evaluación individualizado además de la puntuación total obtenida y las puntuaciones parciales de las tres dimensiones se ha incluido una valoración cualitativa agrupada en las siguientes categorías:

1. **Evaluación excelente / Evaluación con mención especial por encontrarse entre el 5% de los/las profesores/as mejor valorados/as**: profesores/as con una puntuación igual o superior al percentil 95 (Puntuación final mayor o igual a 88 puntos).
2. **Evaluación muy positiva / Evaluación con mención especial por encontrarse entre el 15% de los/las profesores/as mejor valorados/as**: profesores/as entre el percentil 85 y 95 (Puntuación final mayor o igual a 84 puntos y menor que 88 puntos).
3. **Evaluación positiva**: todos/as los/las que no estén contemplados/as en las categorías restantes.
4. **Evaluación positiva con recomendaciones**: profesores/as con valoración total superior o igual a 50 puntos e inferior a 84 puntos que tengan una nota inferior a 15 puntos en cualquier de las tres dimensiones o profesores que tengan algún ítem del cuestionario de alumnos con media inferior o igual a 2 (exceptuando el ítem 13 del cuestionario de teoría). La recomendación se centrará en la mejora del ítem del cuestionario al alumnado o de la dimensión correspondiente.
5. **Evaluación negativa con recomendaciones**: profesores/as que tengan una puntuación por debajo de 50 puntos. Las recomendaciones que se les harán serán similares a las establecidas para la categoría 4, pidiendo además al profesor que se vuelva a evaluar en el próximo curso para constatar la existencia de mejora en su caso.

Todavía no existe un plan sistemático para el uso de las evaluaciones del profesorado fuera de su utilización para:

- Las acreditaciones externas de las Agencias de Evaluación

- Las recomendaciones para mejorar la evaluación
- El reconocimiento simbólico de los/as profesores/as mejor evaluados
- La integración de la evaluación de la actividad docente dentro de la garantía de calidad de las titulaciones

En cualquier caso, la intención es que la evaluación tenga un carácter principalmente formativo, que sirva para mejorar más que para reforzar negativamente. Por ello, se está pensando en (i) los premios simbólicos y también que (ii) las evaluaciones sirvan en la petición de sabáticos, en la aplicación del PDA (Plan de Dedicación Académica), en el logro de financiación de los proyectos de innovación educativa, en los planes de formación...

B. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LOS CAMBIOS INTRODUCIDOS EN EL DISEÑO

En esta convocatoria, en lo que respecta al modelo teórico, no se ha introducido cambio alguno, pero se han efectuado algunos análisis preliminares que muestran que las dimensiones – Planificación, Desarrollo y Resultados – están conformadas por subdimensiones diferentes de las previstas inicialmente. En este sentido se van a continuar estos análisis y en función de ellos ratificar o modificar el modelo teórico actual.

Respecto a los instrumentos de medición y recogida de la información, se han efectuado algunos cambios menores, que se detallan a continuación:

- Del Informe del departamento se han retirado todas las preguntas que solicitan información que se puede obtener bien de registros objetivos, bien de los Centros, bien del propio Rectorado. Se trata de hacer más fácil el informe para lograr una mejor y rápida respuesta de los Departamentos.
- En los cuestionarios de alumnos, aparte de añadir una respuesta de "No aplicable" a todos los ítems, se han quitado dos ítems: (i) el relativo a las infraestructuras del aula, que no son competencia del/la profesor/a y (ii) el relativo a la valoración de la asistencia del/la profesor/a a clase al no haberse obtenido ninguna correlación entre las respuestas dadas y los datos de los

informes objetivos de los Departamentos.

- Por último, como complemento del primer punto, parte de la información que antes se recogía de los Departamentos se va a obtener de los Centros (Participación en Comisiones de calidad, coordinación... de centro, participación y utilización del Campus virtual...), de los Vicerrectorados y del sistema informático GEA.

También se han mejorado los procesos y procedimientos de recogida de información y la propia aplicación:

- Se ha incluido un botón obligatorio en la solicitud de evaluación en el que se indica que (i) se han leído todos los procesos y procedimientos y (ii) se está de acuerdo con ellos. Sin *pinchar* este botón no es posible iniciar el proceso de evaluación.
- En el manual de ayuda al profesorado se incluyen los plazos máximos para cumplimentar los diferentes informes y además el sistema tiene previsto recordatorios automáticos y personalizados de las fechas límite.
- Al terminar el plazo para solicitar la evaluación se enviará a todos los Departamentos implicados una carta de la Oficina para la Calidad indicando la existencia de profesores del departamento evaluándose y avisando del informe que el departamento tendrá que cumplimentar.
- Para aquellos profesores/as que se evalúen de asignaturas de las nuevas titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior la encuesta a los/as alumnos/as se cumplimentará a través de la Red.

Para el curso 2010-2011 se tiene previsto modificar el algoritmo de ponderaciones de los indicadores de las subdimensiones en función de los resultados de los análisis que se van a efectuar con la base de datos completa de la convocatoria terminada con el fin de lograr una mayor validez de los mismos y también una mayor capacidad discriminante.

El principal problema que se plantea al Programa Docentia UCM es la sostenibilidad del mismo. La Universidad cuenta con unos 6000 profesores y quiere hacer obligatoria la evaluación cada tres años a partir del curso 2010-2011. Pero además la integración del Programa Docentia dentro de lo Sistemas de Garantía Interna de Calidad de las nuevas titulaciones va a hacer que la frecuencia de la evaluación sea mayor ya que muchas titulaciones tienen previsto que la evaluación sea anual. El logro de la

sostenibilidad hace necesario:

- Simplificar y automatizar los procesos
- Reducir especialmente el coste de la aplicación de cuestionarios haciéndolos vía on-line
- Integrar toda la información objetiva relativa a profesorado, actividad docente y estudiantes en una sola base de datos que a su vez esté integrada en el Programa Docentia

Los tres procesos están en marcha. Este curso se ha implantado

(i) el sistema informático GEA para lograr esa base de datos integrada

(ii) así mismo la toma de decisiones sobre temas clave de información

(iii) procedimientos de recogida de la información en la Comisión de Calidad del Profesorado actividad que va en esa dirección y

(iii) la aprobación para empezar ya las encuestas on-line a alumnos/as aunque restringidas a las nuevas titulaciones del EEES.

C. RESULTADOS OBTENIDOS Y VALORACIÓN DE LOS MISMOS

- **Esfuerzo realizado**

Uno de los resultados del Programa Docentia es el número de profesores/as que han sido evaluados: el 16% del total de profesores/as de la UCM. Ya se ha señalado que este porcentaje varía según el estatus y categoría del profesorado, siendo mayor entre los/as profesores/as que necesitan la evaluación para acreditarse externamente.

Conviene también indicar que el número total de profesores/as evaluados ha sido de 965 y el de grupos de 1766.

Hay que matizar que el 16% está calculado incluyendo en el denominador todos los profesores/as de la UCM, pero no todos son evaluables en estos momentos: muchos de los/as profesores/as ayudantes no tienen docencia ni teórica ni práctica, y lo mismo sucede con parte de los/as profesores asociados/as con dedicación parcial cuya

dedicación docente es reducida. Teniendo en cuenta todo esto probablemente la tasa llegaría al 20%.

- **Difusión del programa**

Como ya se ha indicado el proceso de difusión ha incluido un envío personalizado e individualizado, a todos los/as profesores/as de la Universidad, de una carta del Vicerrectorado junto con un díptico explicativo; además se han enviado dípticos y cartas a los/as Decanos/as y Directores/as de Centros y se ha publicado la convocatoria en la Web de la Oficina Complutense para la Calidad, apareciendo como noticia destacada en la pagina inicial de la Web de la Universidad.

No se ha llevado a cabo todavía la encuesta a agentes implicados (profesorado y alumnos/as principalmente) porque se realiza (como en años anteriores) después de la remisión del informe de evaluación individualizado y está se está llevando a cabo en estas semanas finales de noviembre.

Se cuenta con la información de un grupo de discusión de profesores/as y con las reclamaciones, sugerencias, dudas… continuas y constantes de los agentes a lo largo del proceso. Esta información disponible muestra un alto grado de satisfacción con los procedimientos de difusión, sobre todo con la disponibilidad abierta de la Oficina para aclarar dudas.

- **Los resultados de la evaluación**

Del total de los 1766 grupos evaluados, sólo 21 tienen una **Evaluación negativa**, lo que implica que tienen una puntuación menor de 50 del total de 100; un 14% se encontraría en la categoría de **Evaluación positiva con Recomendaciones**, un 70% de los grupos tendría una **Evaluación Positiva**, un 10% **Evaluación Muy Positiva** y el último 5% una **Evaluación Excelente**.

Los resultados son bastante buenos pero debe tenerse en cuenta que todos los/as profesores/as se han presentado voluntariamente a la evaluación y han elegido los grupos y asignaturas a evaluar. Por eso no hay ninguna puntuación por debajo de 40 (del total de 100) y, en cambio, hay puntuaciones de 96.

- **Alegaciones y reclamaciones**

Todavía no es posible hablar del número de alegaciones presentadas porque se está remitiendo ahora el informe final de evaluación pero sí se puede señalar que ha habido más de 240 comentarios a los resultados obtenidos en los cuestionarios de alumnos (sobre el total de 1766). Después de cumplimentados los cuestionarios de alumnos/as se envían los resultados a cada profesor/a y éstos/as tienen la posibilidad de hacer comentarios y matizaciones que luego se tienen en cuenta en la valoración final.

Puesto que se evalúan grupos y actividad docente las cifras señaladas se refieren a grupos no a profesores/as; esta dualidad profesores / grupos no está resuelta pero parece claro que habrá que moverse en la dirección de evaluar al/la profesor/a en su conjunto no separando cada asignatura o grupo de docencia.

- **Objetivos del Programa**

Un último punto importante concierne a los objetivos alcanzados en esta aplicación experimental del Programa Docentia. El objetivo último era avanzar en el desarrollo de uno modelo de evaluación de la actividad docente que sea sostenible, con un modelo teórico sustentado científica y empíricamente, aceptado por la comunidad universitaria de la UCM, y con unos efectos de la evaluación centrados en el aspecto formativo y de mejora de la docencia.

Avanzar en el desarrollo de un modelo de evaluación sostenible implica entre otras cosas:

- Máxima eficiencia en la recogida de información realizando todo el proceso con el mínimo de recursos y de esfuerzo; y
- Aceptación del modelo y de los procedimientos por parte de la comunidad universitaria

En esta dirección se encaminan parte de las decisiones tomadas relativas a la prueba de la aplicación de cuestionarios "on-line", recogida de la información directamente de bases de datos objetivos o de Centros y Vicerrectorados, máxima difusión del Programa Docentia, máxima participación de los agentes universitarios en el proceso a través de la Comisión de Calidad del Profesorado y, también, pudiendo hacer comentarios y alegaciones en varios puntos del proceso.

13

Un modelo teórico sustentado científicamente significa analizar los resultados obtenidos para encontrar la estructura factorial del modelo, estimar y analizar la fiabilidad y validez de las puntuaciones y también su capacidad discriminante. Esta parte se ha empezado a realizar pero solo ahora que contamos con la base de datos completa se puede realizar en su totalidad.

Los posibles **efectos de la evaluación** todavía están siendo analizados desde el punto de vista tanto de su sostenibilidad (a modo de ejemplo la Universidad Complutense no puede dar incentivos dinerarios, por ejemplo) como desde el punto de vista de lograr el mayor consenso en la comunidad universitaria. Un punto de partida claramente aceptado por todas las partes implicadas es que el énfasis se ponga en la mejora, en el carácter formativo de la evaluación y no en el carácter sumativo. Se están ideando los diferentes aspectos que se podrían incluir en esta mejora como (i) recomendaciones sobre áreas de mejoras y petición de reevaluación inmediata, (ii) premiar a los mejores dándoles prioridad en la concesión de permisos sabáticos, (iii) lo mismo en la aplicación del PDA (Plan de Dedicación Académica) o (iv) en la obtención de financiación en proyectos de innovación educativa.

ACAP

"Informe de evaluación externa de la implantación de la Universidad Complutense de Madrid"

DOCENTIA

INFORME DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LA IMPLANTACIÓN DEL DISEÑO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Comisión de evaluación del seguimiento

D. Lluis Jofre Roca, Presidente, Universidad Politécnica de Cataluña

D. Fernando Blanco Lorente, vocal académico, Universidad de Zaragoza

Dª Azucena Rodríguez Amoroso, vocal estudiante, Universidad de la Coruña

D. Oscar Vadillo Muñoz, secretario, ACAP

Fecha: 5 de febrero de 2010

Fdo.: D. Lluis Jofre Roca
Presidente de la Comisión de Evaluación

-1-

ACAP

"Informe de evaluación externa de la implantación de la Universidad Complutense de Madrid"

Valoración general de la implantación

VALORACIÓN GLOBAL DE LA IMPLANTACIÓN DEL DISEÑO DE EVALUACIÓN. PRINCIPALES CONCLUSIONES

La Comisión de Evaluación del Seguimiento valora positivamente la labor realizada por la Universidad Complutense de Madrid para la implantación de un sistema de evaluación de la actividad docente con un número muy elevado de profesores.

Más allá de los aspectos de mejora detallados más adelante merece destacarse:

- Compromiso institucional y voluntad por implicar a todos los agentes en las distintas fases del proceso.
- Esfuerzo en la simplificación del proceso, implantando nuevas herramientas de recogida de información.

Por otro lado, los resultados y consecuencias del proceso deberían ser en un futuro claramente superiores.

MEJORAS E INFORMACIÓN A INCORPORAR

- Analizar y concretar el proceso mediante el cual la Comisión realiza un número tan elevado de evaluaciones.
- Articular un proceso ágil de información y difusión de los resultados del programa que llegue a todos los agentes implicados.
- La información proveniente de los responsables académicos debería proporcionar mejor valoración de tipo cualitativo que permitan aumentar su capacidad de análisis y discriminación.
- Completar el proceso de integración de toda la información docente (grupos, asignaturas, etc.) del profesor.
- Desarrollar el sistema previsto para analizar la satisfacción de los agentes implicados.
- Definir e implantar las consecuencias individuales e institucionales derivadas de los resultados de la evaluación para aumentar el impacto del proceso.

RECOMENDACIONES

- Analizar la sostenibilidad del proceso y continuar trabajando en la simplificación del procedimiento.
- - Considerar la conveniencia de recoger información de los responsables directos de las titulaciones (coordinadores de titulación, directores de carrera, etc.)
- Desarrollar estrategias (obligatoriedad, incentivos, etc.) para aumentar la participación del profesorado en el programa.

-2-

ACAP

"Informe de evaluación externa de la implantación de la Universidad Complutense de Madrid"

1. DIRECTRIZ ESPECÍFICA 1: Análisis del proceso de evaluación

PROPUESTAS DE MEJORA

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
- Analizar y concretar el proceso mediante el cual la Comisión realiza un número tan elevado de evaluaciones.	- Es importante asegurar que la Comisión pueda hacer un análisis cuantitativo y cualitativo y una aportación significativa y homogénea de las evaluaciones.
- Analizar la sostenibilidad del proceso y continuar trabajando en la simplificación del procedimiento.	- Para mejorar la viabilidad de la evaluación se requiere el desarrollo de herramientas y procesos más ágiles.
- Articular un proceso ágil de información y difusión de los resultados del programa que llegue a todos los agentes implicados.	- Los resultados sobre la evaluación deben ser difundidos entre toda la comunidad universitaria, tanto a nivel global como específico.

2. DIRECTRIZ ESPECÍFICA2: Análisis del modelo de evaluación y de las herramientas de recogida de información

PROPUESTAS DE MEJORA

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
- La información proveniente de los responsables académicos debería proporcionar mejor valoración de tipo cualitativo que permita aumentar su capacidad de análisis y discriminación.	- Aumentar la significación de la información de los responsables académicos.
- Considerar la conveniencia de recoger información cualitativa de los responsables directos de las titulaciones (coordinadores de titulación, directores de carrera, etc.)	- Muchos de los aspectos relacionados con la actividad docente pueden ser analizados con mayor profundidad y conocimiento por los coordinadores de titulación que poseen un contacto más directo con los estudios.
- Completar el proceso de integración de toda la información docente (grupos, asignaturas, etc.) del profesor.	- El proceso debe atender tanto a la calidad del profesor como a la del conjunto de la docencia impartida.

ACAP

"Informe de evaluación externa de la implantación de la Universidad Complutense de Madrid"

3. DIRECTRIZ ESPECÍFICA3: Análisis de los resultados de la evaluación

PROPUESTAS DE MEJORA

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
- Desarrollar el sistema previsto para analizar la satisfacción de los agentes implicados.	- El impacto real de la evaluación depende fuertemente del grado de aceptación por parte de los evaluados.
- Desarrollar estrategias (obligatoriedad, incentivos, etc.) para aumentar la participación del profesorado en el programa.	- Cumplir con los objetivos de cobertura del programa requiere un mayor grado de implicación y participación del profesorado.
-Definir e implantar las consecuencias individuales e institucionales derivadas de los resultados de la evaluación para aumentar el impacto del proceso.	- El proceso de evaluación de la actividad docente del profesorado debe tener consecuencias a nivel individual y debe propiciar políticas de mejora de la calidad de la enseñanza (innovación docente, formación del profesorado, etc.)

-4-

Vicerrectorado de Desarrollo
y Calidad de la Docencia

INFORME DE IMPLANTACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DOCENTIA EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID CURSO 2009-2010

INTRODUCCIÓN

El Programa Docentia de la Universidad Complutense, tal y como fue aprobado por la ACAP en el año 2008, comenzó a aplicarse experimentalmente en el curso 2008-2009 y se ha seguido aplicando en este curso pasado 2009/2010. En este segundo año de implantación, al igual que en el curso anterior, es importante tener en cuenta el contexto académico social en el que se ha imbricado dicha implantación:

1. Durante este curso 2009-2010, la Universidad se ha movilizado para plantear las propuestas de las nuevas titulaciones a la Agencia Nacional de Evaluación (ANECA). En el caso de la Universidad Complutense el número de titulaciones verificadas en el curso 2009-2010 ha sido de: 15 Grados y 75 Másteres. Asimismo se han puesto en funcionamiento los Sistemas de Garantía de Calidad de las Titulaciones implantadas en el curso anterior: 40 Grados y 8 Másteres Oficiales.

2. Debe de tenerse en cuenta, además, dos circunstancias que han influido en este proceso
    a. La renovación y mejora de los sistemas informáticos que la UCM ha introducido y que implican un cambio sustancial del sistema (de META a GEA), cambio que ha provocado inicialmente dificultades en el acceso a informaciones fiables y, en consecuencia, retrasos importantes en el análisis y valoración de la actividad docente;

1

Vicerrectorado de Desarrollo
y Calidad de la Docencia

b. La crisis económica conlleva una reducción importante de los presupuestos de la Universidad, disminución de recursos que ha afectado al funcionamiento general.

En consecuencia, estas tres circunstancias clave del curso pasado han dificultado en gran medida todo el proceso de implantación.

Para hacer frente a estos problemas pero, también, para reforzar la sostenibilidad del Programa en el futuro, se decidió que en el curso 2009/2010 sólo participaran en Docentia los profesores de antiguas titulaciones (licenciaturas y diplomaturas); los profesores de nuevas titulaciones del EEES no participarían en el programa y a los profesores que lo solicitaron se les aplicó la encuesta de valoración a los estudiantes.

La encuesta a estudiantes, en esta segunda opción, se hizo enteramente on line y ha supuesto un ensayo inicial que, se aplicará en el curso 2010/2011 en todo el programa. Sobre este punto, hemos podido observar que las encuestas on line, bien programadas y realizadas, (i) permiten reducir costes, y (ii) permiten reducir tiempos y esfuerzos en el tratamiento analítico lo que redunda en la sostenibilidad.

A.- PRESENTACION

El Programa Docentia (EVALUACION DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO) de la UCM prosigue su implantación en Octubre de 2009 de manera voluntaria continuando así la evaluación de la actividad docente realizada en el curso anterior y en años anteriores. Los materiales de ayuda y de explicación se anidaron en la Web de la Oficina Complutense para la calidad; estos materiales incluyen:

- Cartel y dípticos informativos del programa y de la convocatoria anual
- Manual general del Programa y marco general del mismo
- Manual de ayuda al Profesor que solicita la evaluación

2

Vicerrectorado de Desarrollo
y Calidad de la Docencia

- Convocatoria de selección de aplicadores de los cuestionarios a los estudiantes
- Baremación de la información de asignaturas de carácter práctico
- Baremación de la información de asignaturas de teoría

Al comienzo de la convocatoria, el Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia remitió una carta individualizada a cada uno de los 6009 profesores de la UCM anunciando la convocatoria e incluyendo un díptico resumen del programa. Así mismo, remitió carteles y dípticos con una carta explicativa a todos los Decanos y Directores de los Centros. Al igual que en el curso anterior 2008/2009, durante todo el periodo de la convocatoria y durante la aplicación del programa, los teléfonos y dirección de correo-e de la Oficina han estado disponibles para consultas y dudas de los profesores y agentes implicados.

A lo largo del año se han recibido cuatro propuestas de mejoras del programa:

- Facultad de Físicas
- Junta del PDI y del Comité de Empresa de PDI Laboral
- Dpto. de Sistemas Informáticos y Computación (Facultad de Informática), y
- Facultad de Filosofía.

Así mismo, tanto directamente en la Oficina como en el Vicerrectorado se han recibido sugerencias de profesores para mejorar el Programa.

Todas las propuestas, tanto formales como informales, se han encauzado a la Comisión de Calidad del Profesorado, donde se han estudiado y discutido; gran parte de ellas se han ido incorporando al programa. En este sentido, queremos resaltar que en el curso 2009/2010, al igual que en el anterior pero quizás con mas fuerza al ser mas conocido el programa, la mejora del Programa ha sido continua.

3

Vicerrectorado de Desarrollo
y Calidad de la Docencia

B.- SOLICITUDES Y RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

En el curso que nos ocupa -2009-2010-, han presentado solicitud para ser evaluados 903 profesores de los que 775 corresponden al Programa Docentia (antiguas titulaciones: licenciaturas y diplomaturas); los profesores de las titulaciones del EEES, como se ha señalado, han sido también evaluados pero solo mediante la aplicación de una encuesta al alumnado.

La distribución de estos 775 por categoría y estatus se recoge en el siguiente cuadro donde se presenta el porcentaje de profesores de cada categoría que ha sido evaluado. Ayudantes, Ayudantes Doctor, Contratados Doctor y Titulares de Universidad son las categorías mas evaluadas; estos datos son similares a los de cursos anteriores.

CATEGORIA	% SOBRE PROFESORES DE SU CATEGORIA
ASOCIADO	4
AYUDANTE	18
AYUDANTE DOCTOR	39
COLABORADOR	11
CONTRATADO DOCTOR	30
TITULAR DE ESCUELA	6
TITULAR DE UNIVERSIDAD	17
CATEDRATICO DE ESCUELA	4
CATEDRATICO DE UNIVERSIDAD	4
INVESTIGADORES	25

4

Vicerrectorado de Desarrollo
y Calidad de la Docencia

Como puede observarse en el siguiente cuadro, casi el 80 % de los profesores evaluados han recibido una evaluación positiva y tan solo un 0,5% han recibido una evaluación negativa. El resultado es altamente satisfactorio y la baremación y valoración efectuada permite, tal y como muestra el cuadro, discriminar por encima a los mejores y por debajo a los profesores con problemas a los que se les indica qué aspectos deben mejorar (recomendaciones).

Resultados de la evaluación

Evaluación excelente	5%
Evaluación muy positiva	10%
Evaluación positiva	78, 9%
Evaluación positiva con recomendaciones	5,6%
Evaluación negativa con recomendaciones	0,5%

Estos datos pueden variar ligeramente puesto que la Comisión de Conciliación todavía no se ha pronunciado sobre las reclamaciones efectuadas. Para la convocatoria 2008/2009 la Comisión de Conciliación resolvió (en Enero de 2010) aceptar en su totalidad 10, parcialmente 5, y no aceptar 8.

C.- VALORACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS

Se ha llevado a cabo una encuesta a los profesores implicados en la evaluación de la actividad docente de la que han contestado más de la mitad (404 sobre 775). De los resultados se desprende que hay una satisfacción general con los procedimientos utilizados que se concretaría en los siguientes aspectos:

Vicerrectorado de Desarrollo
y Calidad de la Docencia

Valoración en una escala del 0 al 10 de los diferentes aspectos

	Media	Desv. tipica
☐ Difusión de la convocatoria:	7,42	1,93
☐ Plazos establecidos	7,43	2,08
☐ La información que se solicita	6,88	2,05
☐ La encuesta a estudiantes	6,28	2,23
☐ Los auto informes	6,57	1,99
☐ El funcionamiento de la aplicación informática	7,97	1,85
☐ El informe final de evaluación	7,29	1,98
☐ Dimensiones del modelo	6,79	1,60
☐ Pesos que se asignan	6,35	1,83
☐ Fuentes de evaluación	6,71	1,84

El 50% de los encuestados está a favor de una evaluación obligatoria; un 18% de que sea voluntaria, el resto no se pronuncia. Así mismo, el 86% dice que la información facilitada es suficiente y el 90% que ha sido bien atendido por la Oficina en todas las gestiones que ha realizado.

Se cuenta con la información sobre reclamaciones, sugerencias, dudas… continuas y constantes de los agentes a lo largo del proceso. Esta información disponible muestra un alto grado de satisfacción con los procedimientos de difusión, sobre todo con la disponibilidad abierta de la Oficina UCM para la Calidad para aclarar dudas. En esta convocatoria se ha puesto en marcha un buzón de sugerencias sobre el programa en la página Web de la Oficina.

6

Vicerrectorado de Desarrollo
y Calidad de la Docencia

D.- ACTUACIÓN DE LA COMISIÓN DE CALIDAD DEL PROFESORADO

La aplicación e implantación del Programa Docentia/UCM ha sido supervisada y dirigida por la Comisión de evaluación de la Calidad de la actividad docente comisión de la Oficina Complutense para la Calidad compuesta por:

- El Vicerrector/a de Política Académica y Profesorado
- El Vicerrector/a de Desarrollo y Calidad de la Docencia
- 1 Representante de la Oficina para la Calidad
- 4 Decanos o Vicedecanos (uno por cada rama) con rotación anual
  Fac. Físicas
  Fac. Económicas y Empresariales
  Fac. Educación
  Fac. Medicina
- 4 Profesores funcionarios
  Fac. Físicas
  Fac. Políticas y Sociología
  Fac. Filología
  Fac. Psicología
- 2 Profesores Contratados a tiempo completo
  Fac. Biológicas
  Fac. Farmacia
- 2 Estudiantes
- 1 Representante externo de la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de la Comunidad de Madrid

Según lo acordado en las reuniones con las diversas Organizaciones Sindicales de la UCM mantenidas el curso anterior (2008-2009) Han participado también en esta Comisión como invitados con voz pero sin voto:

- 1 Representante de los sindicatos del PDI contratado
- 1 Representante de los sindicatos del PDI laboral

7

Vicerrectorado de Desarrollo
y Calidad de la Docencia

Esta Comisión se ha reunido 6 veces en el curso 2009-2010 para discutir y tomar decisiones sobre los aspectos más relevantes de la aplicación del Programa. En la última reunión se acordó la valoración de cada profesor una vez revisados los expedientes individualizados de cada uno de los 775 profesores evaluados.

En la reunión de 13 de Junio se propuso también celebrar Jornadas de Difusión del Programa en Septiembre: (i) una reunión general para toda la Universidad, y (ii) cuatro reuniones por áreas de conocimiento. Estas jornadas se celebraron de la manera siguiente: (i) el 23 de septiembre la reunión de carácter general con una asistencia de 698 personas. (ii) Las reuniones celebradas por áreas de conocimiento fueron de gran interés, dada la alta participación de los asistentes.

Una de las consecuencias de estas jornadas ha sido el notable incremento de profesores -(cerca de 300 profesores más) que han solicitado ser evaluados en la nueva convocatoria 2010/2011.

Entre otros temas relevantes discutidos y sobre los que se tomó alguna decisión destacaríamos los siguientes:

1. Acuerdo para incorporar parte de las propuestas de mejora efectuadas por las Facultades de Físicas y Filosofía. En concreto, se han modificado los pesos relativos de las diferentes subdimensiones dando un mayor peso a la información recabada de los alumnos. Así mismo, se han modificado y clarificado las preguntas de los autoinformes del profesorado; también se han modificado los ítems del cuestionario de alumnos añadiendo cinco nuevos, reformulando otros y quitando algunos. En concreto se han añadido los siguientes:

    a. Aborda la materia favoreciendo nuestro pensamiento crítico.

    b. Despierta nuestro interés por la asignatura.

8

Vicerrectorado de Desarrollo
y Calidad de la Docencia

c. Pone interés en que los alumnos/as aprendamos.

d. Cumple con el programa de la asignatura.

e. He aprendido bastante con este profesor/a

2. Acuerdo para reforzar los efectos y consecuencias de la evaluación. En concreto se acordó tenerlo en cuenta para los siguientes procesos:

- Planes de formación del profesorado
- Para el Plan de Dedicación Académica
- Para sabáticos, como mérito
- Para proyectos de innovación docente también como mérito
- Bolsas de viaje
- Renovación de contratos, como mérito
- Para los procesos de promoción interna.

Así mismo, se discutió y acordó la difusión generalizada de los resultados de las evaluaciones. La propuesta que se discutió en lo que respecta a la difusión de resultados y quedó aprobada fue la siguiente:

- Se envía al/la interesado/a.
- Se publica agregadamente por Titulación en las páginas Web de los Centros y de la UCM.
- Se envía agregadamente a los/as alumnos/as
- Se publicita para los/as mejores, si están de acuerdo, en un acto de reconocimiento en la UCM y en los Centros
- Dar la información desagregada a los Decanos de los Centros.
- Dar la información al presidente de la Comisión de Calidad de los Centros, tras una segunda evaluación de los profesores, para que tomen medidas de mejora.

9

Vicerrectorado de Desarrollo
y Calidad de la Docencia

3. También se discutió y se acordó que cuando el Programa fuera obligatorio dicha obligatoriedad seria cada tres años y se abrirían dos convocatorias cada curso: (i) la primera, voluntaria para aquellos profesores que necesitaran la evaluación en procesos de acreditación; y (ii) la segunda, obligatoria para profesores seleccionados al azar que no se solaparan con los anteriores. La decisión sobre a quién y cómo afecta la obligatoriedad de la evaluación no quedó cerrada.

4. En las dos últimas reuniones de la Comisión (i) se aprobaron la baremación que debe aplicarse a la información recogida para la evaluación según las diferentes dimensiones y subdimensiones, (ii) se acordó también el procedimiento para valorar los expedientes una vez realizada la asignación de puntuaciones a dichas dimensiones.

   Con anterioridad a la última reunión, en la que únicamente se discutió y aprobó la valoración final de todos los profesores, se remitió a todos los miembros de la Comisión el archivo con los expedientes de los profesores y sus puntuaciones.

   Además de la Comisión hay dos estructuras de apoyo en la implementación:

   - El personal técnico de apoyo formado por 5 personas con formación en procesos de evaluación de la calidad y acreditación (se han incorporado 2 técnicos más)
   - El Director y Secretaria docente de la Oficina UCM para la Calidad con amplia formación en procesos de evaluación
   - Dos técnicos de servicios informáticos con dedicación parcial.

10

Vicerrectorado de Desarrollo
y Calidad de la Docencia

E.- REFLEXIONES Y PROPUESTAS SOBRE LA IMPLANTACIÓN

En este segundo año de implantación del Programa se ha intentado resolver los aspectos que el Informe de evaluación externa sobre la implantación había señalado que debían mejorarse o modificarse:

1. Se han puesto en marcha mecanismos para conocer la opinión de los actores implicados en el programa sobre el funcionamiento del mismo (encuestas, buzón de sugerencias…) Así mismo, se han llevado a cabo jornadas de difusión del programa, lo que ha permitido conocer de primera mano las opiniones de los implicados.

2. Se han desarrollado experimentalmente la encuestas on line a estudiantes y se ha puesto a punto el sistema GEA para que sea posible automatizar la mayoría de los procesos de captura y análisis de la información, así como la generación de informes de evaluación en aras a la sostenibilidad del programa.

3. Se han acordado acciones, que están siendo implementadas ya, respecto a la difusión de los resultados del Programa y también respecto a los efectos y consecuencias de la evaluación.

4. Se ha decidido a quién y cómo se llevará a cabo la evaluación cuando ésta sea obligatoria.

5. Se ha elaborado un procedimiento ágil para llevar a cabo la valoración final por parte de la Comisión de Calidad del Profesorado.

6. Se ha continuado con la incorporación de la mejora continua del programa discutiendo en Comisión todas las propuestas que se reciben.

En síntesis, se ha trabajado mucho para lograr hacer frente a los retos que se nos planteaban, habiendo podido iniciar la solución de la mayoría de ellos.

11

DOCENTIA

INFORME DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LA IMPLANTACIÓN DEL DISEÑO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Universidad a la que pertenece el informe de implantación:

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Comisión de Evaluación del Seguimiento:

Presidente:	Abalde Alonso, Julio (Universidade da Coruña)
Vocales:	Fernando Blanco Lorente (Universidad de Zaragoza)
	Álvaro López Mata (Universidad de La Rioja)
Secretaria:	Elvira Juárez (ANECA)

Fecha: 29 de abril de 2011

Fdo.: D. Julio Abalde Alonso
Presidente de la Comisión de Evaluación del Seguimiento

1

ANECA

ACAP

Valoración general de la implantación

VALORACIÓN GLOBAL DE LA IMPLANTACIÓN DEL DISEÑO DE EVALUACIÓN. PRINCIPALES CONCLUSIONES.

La Comisión de Evaluación del Seguimiento valora positivamente la labor realizada por la Universidad Complutense de Madrid para la implantación de un sistema de evaluación de la actividad docente con un número muy elevado de profesores.

Más allá de los aspectos de mejora detallados más adelante, merece destacarse:

- Compromiso institucional y voluntad por implicar a todos los agentes en las distintas fases del proceso.
- Esfuerzo en la simplificación del proceso y en la implantación de nuevas herramientas de recogida de información.
- Las Comisiones tienen un alto nivel de representatividad de los agentes implicados en el proceso.

El informe de seguimiento adolece, en muchos casos, de las necesarias explicaciones y justificaciones, así como de las evidencias que permitan evaluar la magnitud de los cambios incorporados en el procedimiento y la mejora efectiva del proceso. A pesar de ello, y sobre la base de este informe presentado, se hace una serie de recomendaciones para la mejora del proceso de evaluación de la actividad docente implantado.

MEJORAS A INCORPORAR NECESARIAMENTE

- Analizar y concretar el proceso mediante el cual la Comisión realiza un número tan elevado de evaluaciones.
- Analizar la distribución los resultados de las evaluaciones en cuatro categorías distintas como indicador de la capacidad de discriminación del modelo.

2

ANECA

ACAP

RECOMENDACIONES

- La información proveniente de los responsables académicos debería proporcionar mejor valoración de tipo cualitativo que permita aumentar su capacidad de análisis y discriminación.
- Ajustar el periodo de evaluación del modelo para que la evaluación del profesorado de la Universidad sea sostenible en el tiempo.
- Analizar la sostenibilidad del proceso y continuar trabajando en la simplificación del procedimiento.
- Mejorar la accesibilidad a las herramientas DOCENTIA en la página web.
- Considerar la conveniencia de recoger información cualitativa de los responsables directos de las titulaciones (coordinadores de titulación, directores de carrera, etc.).
- Evidenciar la implantación de las consecuencias individuales e institucionales derivadas de los resultados de la evaluación para aumentar el impacto del proceso.

CONCLUSIONES DE CARA A LA FASE DE CERTIFICACIÓN

La Comisión de Evaluación del Seguimiento valora positivamente el modelo y la implantación y, una vez introducidas las mejoras necesarias propuestas en el informe de segundo seguimiento, se recomienda su participación en el proceso de certificación.

3

ANECA

ACAP

1. DIRECTRIZ ESPECÍFICA 1: Análisis del proceso de evaluación

PROPUESTAS DE MEJORA

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
- Analizar y concretar el proceso mediante el cual la Comisión realiza un número tan elevado de evaluaciones.	- Es importante asegurar que la Comisión pueda hacer un análisis cuantitativo y cualitativo y una aportación significativa y homogénea de las evaluaciones.
-Ajustar el periodo de evaluación del modelo para que la evaluación del profesorado de la Universidad sea sostenible en el tiempo.	-Un periodo de evaluación de 3 años no hace sostenible el procedimiento ni permite detectar las mejoras en la actividad docente del profesorado, con el elevado número de profesores a ser evaluados.
- Analizar la sostenibilidad del proceso y continuar trabajando en la simplificación del procedimiento.	- Para mejorar la viabilidad de la evaluación se requiere el desarrollo de herramientas y procesos más ágiles.
-Mejorar la accesibilidad a las herramientas DOCENTIA en la página web.	- La entidad del Programa DOCENTIA debería permitir un acceso más directo y preferente desde la página raíz de la web institucional.

2. DIRECTRIZ ESPECÍFICA2: Análisis del modelo de evaluación y de las herramientas de recogida de información

PROPUESTAS DE MEJORA

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
- La información proveniente de los responsables académicos debería proporcionar mejor valoración de tipo cualitativo que permita aumentar su capacidad de análisis y discriminación.	- Aumentar la significación de la información de los responsables académicos.
- Considerar la conveniencia de recoger información cualitativa de los responsables directos de las titulaciones (coordinadores de titulación, directores de carrera, etc.).	- Muchos de los aspectos relacionados con la actividad docente pueden ser analizados con mayor profundidad y conocimiento por los coordinadores de titulación que poseen un contacto más directo con los estudios.
- Completar el proceso de integración de toda la información docente (grupos, asignaturas, etc.) del profesor.	- El proceso debe atender tanto a la calidad del profesor como a la del conjunto de la docencia impartida.
-Analizar la distribución los resultados de las evaluaciones en las distintas categorías como indicador de la capacidad de discriminación del modelo.	-Es altamente llamativo el elevado número de evaluaciones positivas que resultan del sistema de evaluación de la actividad docente del profesorado.

4

ANECA

ACAP

3. DIRECTRIZ ESPECÍFICA3: Análisis de los resultados de la evaluación

PROPUESTAS DE MEJORA

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
-Evidenciar la implantación de las consecuencias individuales e institucionales derivadas de los resultados de la evaluación para aumentar el impacto del proceso.	- El proceso de evaluación de la actividad docente del profesorado debe tener consecuencias a nivel individual y debe propiciar políticas de mejora de la calidad de la enseñanza (innovación docente, formación del profesorado, etc.).

5

Vicerrectorado de
Evaluación de la Calidad

INFORME DE IMPLANTACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DOCENTIA EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID CURSO 2010-2011

INTRODUCCIÓN

El Programa Docentia de la Universidad Complutense, tal y como fue aprobado por la ACAP en el año 2008, comenzó ha ser aplicado experimentalmente en los cursos 2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011.

Durante este curso 2010/2011, se ha continuado con la implantación de Titulaciones. Actualmente en la UCM se están impartiendo 82 Grados y 70 Másteres. Asimismo se han puesto en funcionamiento los Sistemas de Garantía de Calidad de las Titulaciones implantadas.

Es importante destacar dos circunstancias que están influyendo en el proceso de de desarrollo del programa Docentia:

a. La consolidación y mejora de los sistemas informáticos introducidos recientemente en la UCM, que suponen un cambio sustancial del sistema en referencia al volcado informativo de los datos académicos (de META a GEA).
b. La crisis económica que ha recortado los presupuestos de las Universidades, con la consecuente disminución de los recursos humanos materiales dedicados al programa Docentia. En el caso de la UCM supuso la pérdida de los encuestadores presenciales en las aulas, de manera que se están realizando las encuestas on-line .

Vicerrectorado de
Evaluación de la Calidad

Durante el curso 2010/2011 participaron 974 profesores en el programa Docentia, tanto de las antiguas titulaciones (licenciaturas y diplomaturas) como de las nuevas titulaciones de Grado y Máster adaptados al EEES.

Tras la experiencia acumulada de varios años, actualmente la encuesta a estudiantes de Grado y Máster se realiza de modo *on-line.* Esto ha permitido la reducción de costes, tiempo y esfuerzo en el tratamiento analítico, mejorando la sostenibilidad del programa. Si bien es cierto, se ha detectado una reducción en las tasas de participación del alumnado.

A.- PRESENTACION

El Programa Docentia (EVALUACION DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO) de la UCM prosigue su implantación para el curso 2010-2011 de manera voluntaria, continuando así la evaluación de la actividad docente iniciada en el curso 2008-09.

Los materiales de ayuda y de explicación dirigidos a los profesores con la explicación del proceso, se anidaron en la Web de la Oficina Complutense para la Calidad; estos materiales incluyen:

1.- Cartel informativo del programa Docentia.
2.- Publicación de la convocatoria anual del programa.
3.- Marco general de programa de evaluación (resumen ejecutivo).
4.- Manual de ayuda al Profesor que solicita la evaluación.
5.- Baremación de la información de las asignaturas teóricas.
6.- Baremación de la información de las asignaturas prácticas.
7.- Tramos de puntuación para la valoración final del profesorado.
8.- Tabla de dimensiones con los criterios de valoración del modelo de evaluación.

Vicerrectorado de
Evaluación de la Calidad

El Proceso informativo directo de la Oficina para la Calidad (OpC), consiste en remitir un correo electrónico individualizado a cada uno de los profesores de la UCM. En la convocatoria del año 2010/2011, 6009 profesores recibieron dicho correo informativo, con el anuncio de la convocatoria, un resumen del programa y el Manual de Ayuda al Profesor. Al igual que en el curso anterior 2009/2010, durante todo el periodo de la convocatoria y durante la aplicación del programa, los teléfonos y dirección de correo-e de la Oficina han estado disponibles para consultas y dudas de los profesores así como de todos los agentes implicados en la evaluación..

Todas las propuestas de mejora y sugerencias que se han ido recibiendo a lo largo del año, tanto formales como informales, fueron encauzadas a la Comisión de Calidad del Profesorado, para ser analizadas y discutidas. Algunas de ellas se han ido incorporando al PD dentro del proceso de mejora continua que se realiza en dicho Programa.

B.- SOLICITUDES Y RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

En el curso 2010/2011, han presentado la solicitud para ser evaluados 974 profesores. Su distribución por categorías se recoge en el cuadro 1 donde se muestra el porcentaje de profesores implicados: Titulares de Universidad, Contratados Doctor, Ayudantes Doctor y Asociados son las categorías mas frecuentes. Estos datos son similares a los de cursos anteriores.

Cuadro 1

Categoría	Nº	%
Ayudante Doctor	149	15,3
Asociado	82	8,4
Ayudante	21	2,2
Catedrático de Escuela Universitaria	7	0,7
Catedrático de Universidad	54	5,5
Investigador	16	1,6
Profesor Colaborador	10	1,0

Vicerrectorado de
Evaluación de la Calidad

Profesor Contratado Doctor	181	18,6
Titular de Escuela Universitaria	21	2,2
Titular de Universidad	387	39,7
Titular de Universidad Interino	46	4,7
Total	974	100,0

Como puede observarse en el cuadro 2, la mayoría del profesorado han recibido una valoración positiva. No obstante el 6,9% tiene recomendaciones o han recibido una evaluación negativa. El resultado es altamente satisfactorio ya que el 93,1% ha recibido una valoración positiva. El modelo de valoración ha permitido discriminar a los mejores profesores, así como detectar a los que tienen algunos problemas, y son los que reciben indicaciones con recomendaciones para mejorar su tarea docente.

Cuadro 2. Resultados de la evaluación

Evaluación excelente	5,0%
Evaluación muy positiva	10,0%
Evaluación positiva	78,1%
Evaluación positiva con recomendaciones	5,9%
Evaluación negativa con recomendaciones	1,0%

En esta convocatoria, la Comisión de Conciliación se ha reunido en tres ocasiones los días 9 de febrero de 2012, reunión donde la Comisión recibe y analiza la documentación, en la reunión del 10 de febrero de 2012, la Comisión entrega la resolución definitiva con la valoración de los expedientes estudiados y la tercera reunión, el 6 de marzo de 2012, donde se revisa la resolución del día 10 y se procede a la firma para validar los acuerdos de la Comisión de Conciliación. La Comisión estudió las alegaciones presentadas por 12 profesores que dispusieron de período del 15 de diciembre al 31 de enero para presentar sus alegaciones, con la documentación adjunta

Vicerrectorado de
Evaluación de la Calidad

que consideraron oportuna. La Comisión de Conciliación resolvió favorablemente la totalidad de las reclamaciones presentadas para 2 profesores, aceptó parcialmente las alegaciones en el caso de 2, y fueron desestimadas 8.

C.- VALORACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS

Con el objetivo de conocer la eficacia de los procesos desarrollados en la OpC para el PD, se ha llevado a cabo una encuesta a los profesores que han participado en la evaluación de la actividad docente. 441 profesores, que representa el 45,27% de los profesores, han respondido a lo encuestas. De los resultados obtenidos se desprende una valoración muy satisfactoria sobre los procedimientos utilizados y que se concretan en los siguientes aspectos que aparecen en el cuadro 3:

Cuadro 3. Valoración en una escala del 0 al 10 de los diferentes aspectos

	Media	Desv. típica
☐ Difusión de la convocatoria	7,12	2,28
☐ Plazos establecidos	7,37	2,03
☐ Información solicitada	6,74	2,08
☐ La encuesta a estudiantes	5,63	2,50
☐ Auto-informes	6,45	1,96
☐ El funcionamiento aplicación informática	7,74	2,07
☐ Informe final de evaluación	7,08	2,15
☐ Dimensiones del modelo	6,36	1,75
☐ Pesos que se asignan	5,96	2,00
☐ Fuentes de información	6,52	2,04

Vicerrectorado de
Evaluación de la Calidad

El 56% de los encuestados es partidario de un programa de evaluación obligatoria; el 17% de mantenerlo voluntario, y el resto no se pronuncia. Asimismo, el 85% dice que la información facilitada en la página web es suficiente y el 94% se considera bien o muy bien atendido por la Oficina para la Calidad.

Todas las reclamaciones y sugerencias recibidas en la OpC se canalizan con el objetivo de elaborar un informe, que permita detectar determinar los procedimientos de mejora. Esta información disponible y accesible en la página web de la Oficina para la Calidad. Se cuenta con un buzón de sugerencias sobre el programa Docentia en la página Web de la Oficina.

D.- ACTUACIÓN DE LA COMISIÓN DE CALIDAD DEL PROFESORADO

El desarrollo y seguimiento del programa Docentia/UCM ha sido supervisado por la Comisión de Calidad del Profesorado, compuesta por:

- La Vicerrectora de Evaluación de la Calidad (Presidenta)
- El Secretario de la Comisión
- El Vicerrector de Política Académica y Profesorado
- 1 Representante de la Oficina para la Calidad
- 4 Decanos o Vicedecanos (uno por cada rama) con rotación anual
  Fac. Físicas
  Fac. Económicas y Empresariales
  Fac. Educación
  Fac. Medicina
- 4 Profesores funcionarios
  Fac. Físicas
  Fac. Políticas y Sociología
  Fac. Filología
  Fac. Psicología

Vicerrectorado de
Evaluación de la Calidad

- 2 Profesores Contratados a tiempo completo
  Fac. Biológicas
  Fac. Farmacia
- 2 Estudiantes
- 1 Representante externo de la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de la Comunidad de Madrid

Según lo acordado en las reuniones con las diversas Organizaciones Sindicales de la UCM mantenidas, también han participado en esta Comisión como invitados con voz pero sin voto:

- 1 Representante de los sindicatos del PDI contratado
- 1 Representante de los sindicatos del PDI laboral

Esta Comisión se ha reunido 3 veces en el curso 2010/2011: el 1 de diciembre de 2010, el 18 de marzo de 2011 y el 19 de septiembre de 2011.

En la reunión de 18 de marzo de 2011 se propusieron una serie de cuestiones sobre el modelo definitivo que a continuación se relacionan:

- Limitar la evaluación a los profesores que lleven, como mínimo, 2 años en la UCM.
- Ajuste y revisión de la aplicación informática.
- Reformular algunas preguntas del autoinforme del profesor.
- Permitir que a los profesores inscritos, a los que se les ha cambiado de grupo, puedan cambiar el grupo a evaluar.
- Que el profesor que desee ser evaluado de una asignatura dé, al menos, 20 hora de docencia de la misma.
- Se aprobó la propuesta de la Facultad de Filosofía de añadir en el ítem 12 del autoinforme del grupo los libros y las monografías.
- Se acordó que los pesos de las dimensiones quedaran como definitivos.
- Se decidió cambiar la redacción del apartado “participación en planes de formación” por “participación en actividades de formación”

Vicerrectorado de
Evaluación de la Calidad

- Se acordó modificar al aspecto de la "satisfacción del alumno con el profesor" por "satisfacción del alumno con la actividad del profesor".

En la reunión de 19 de septiembre de 2011 se modificaron los textos de varios ítems de cara al programa del 2011-12 y, para simplificar el procedimiento se redujo el número de autoinformes pasando de tres a dos.

La Comisión de Calidad del Profesorado, en la que se discutieron y aprobaron las valoraciones finales de los profesores sometidos a la evaluación docente durante el curso 2010-2011, tuvo lugar el 25 de noviembre de 2011. La Comisión revisó en detalle los expedientes con valoraciones excelentes, positivas con recomendaciones y especialmente los que obtuvieron valoraciones negativas. Previamente se les había remitido a todos los miembros de la Comisión el archivo, con un mes de antelación, con los expedientes de los profesores y sus puntuaciones respectivas. De los 974 profesores evaluados, la Comisión da validez al **88,1%** de las evaluaciones positivas (78,1%) y evaluaciones muy positivas (10%), y analiza en detalle el **5%** de las evaluaciones con calificación excelente, el **5,9%** de las evaluaciones con recomendaciones y el **1%** de las evaluaciones negativas.

La Oficina de la Calidad proporciona el apoyo necesario para la implementación del programa Docentia y su estructura administrativa está compuesta por 4 personas con formación en procesos de evaluación de la calidad y acreditación, así como 2 técnicos de los servicios informáticos con dedicación parcial.

Vicerrectorado de
Evaluación de la Calidad

E.- REFLEXIONES Y PROPUESTAS SOBRE LA IMPLANTACIÓN

En este tercer año de implantación del programa Docentia se han seguido las instrucciones de las propuestas de mejora indicadas por las agencias evaluadoras ANECA-ACAP, así como se han puesto en marcha las siguientes acciones de mejora:

1.- Se está en proceso de proponer la obligatoriedad del programa Docentia para el curso 2013-14.

2.- Para realizar un mejor análisis cualitativo de las evaluaciones se va a modificar el período de evaluación, pasando de 3 a 5 años, para ordenar la información que analiza la Comisión sobre los resultados de la evaluación docente, y proceder a realizar las valoraciones cualitativas de los profesores de la UCM.

3.- Tal y como se señala en el apartado anterior, el período de evaluación se va a ampliar a 5 años, lo que facilitará el proceso de mejora de la actividad docente del profesorado de la UCM. Se podrán detectar los procesos de mejora de la actividad docente y valorar la eficacia de las mismas.

4.- Se está trabajando en la simplificación de los cuestionarios de evaluación que realizan los alumnos así como el de los informes que deben rellenar los profesores y los responsables académicos, con la idea de dejar únicamente aquellos ítems que proporcionen información útil y relevante. Esta modificación estará disponible para el procedimiento de evaluación docente del curso 2012-13.

5.- De cara a facilitar la accesibilidad del profesorado al Programa Docentia se dispondrá de un enlace directo desde la página web del Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad.

Vicerrectorado de
Evaluación de la Calidad

6.- Para mejorar la información cualitativa por parte de los responsables directos de las titulaciones, está previsto que los coordinadores de los Títulos participen en el proceso de evaluación docente a partir del curso 2012-2013.

7.- Con el objeto de completar el proceso de integración de toda la información docente (grupos, asignaturas, etc.) del profesor, está previsto que a partir del curso en el que se realice la evaluación docente con carácter obligatorio, los profesores que participen en el programa serán evaluados de toda su actividad docente.

8.- Por último y con el fin de mejorar la discriminación del modelo al analizar la distribución de los resultados de las evaluaciones, se propone una nueva escala que permita discriminar con más objetividad las calificaciones obtenidas por el profesorado de la UCM.

Se están realizando las modificaciones dentro del Plan de Calidad previsto para los próximos 4 años y entrarán en funcionamiento para el curso 2012-13.
La valoración se tomaría en relación con la puntuación obtenida en la calificación final ponderada y, en una escala sobre 100 quedará de la siguiente forma:

- Evaluación excelente: PDI con valoración igual o superior a 85 puntos.
- Evaluación positiva: PDI con valoración de 70 a 84 puntos.
- Evaluación positiva con recomendaciones: PDI con valoración desde 50 a 69 puntos.
- Evaluación negativa: PDI con valoración de 0 a 49 puntos.

fundación para el conocimiento madrid

DOCENTIA

INFORME DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LA IMPLANTACIÓN DEL DISEÑO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Universidad a la que pertenece el informe de implantación:

Universidad Complutense de Madrid

Comisión de Evaluación del Seguimiento:

PRESIDENTE:	D. EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ	(UNIVERSIDAD DE SEVILLA)
VOCALES:	D. FERNANDO BLANCO LORENTE	(UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)
	D. LUIS MERINO JEREZ	(UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA)
ESTUDIANTE:	Dª LAURA ORTÍZ CHAVES	(UNIVERSIDAD DE BARCELONA)
SECRETARÍA:	Dª CONCHA SERRANO ALCAIDE	(FUNDACIÓN)

Fecha: 28 de julio de 2014

Digitally signed by NOMBRE GARCIA JIMENEZ EDUARDO - NIF 29750678V
DN: c=ES, o=FNMT, ou=FNMT Clase 2 CA, ou=500743266, cn=NOMBRE GARCIA JIMENEZ EDUARDO - NIF 29750678V
Date: 2014.07.28 13:13:35 +02'00'

Fdo.: D. Eduardo García Jiménez
Presidente de la Comisión de Evaluación del Programa DOCENTIA

1

fundación para el conocimiento madrid

aloración general de la implantación

VALORACIÓN GLOBAL DE LA IMPLANTACIÓN DEL DISEÑO DE EVALUACIÓN. PRINCIPALES CONCLUSIONES

La Comisión de Evaluación del Seguimiento valora positivamente la labor realizada por la Universidad Complutense de Madrid para hacer operativo el proceso de evaluación y resolver las cuestiones metodológicas asociadas.

El Informe de seguimiento adolece, en muchos casos, de las necesarias explicaciones y justificaciones, así como de las evidencias que permitan valorar la magnitud de los cambios incorporados al proceso de evaluación de la actividad docente y a la mejora efectiva del mismo.

MEJORAS A INCORPORAR NECESARIAMENTE

- Ampliar y publicar la información sobre el Manual actualizado, el proceso y los resultados de evaluación en la web institucional.
- Indicar con claridad quiénes son los diferentes agentes implicados en el proceso y sus diferentes responsabilidades.
- Revisar y actualizar el Manual de Evaluación de la actividad docente en función de los cambios introducidos en la implantación del modelo.
- Circunscribir la evaluación a la actividad docente del profesorado de forma individual.
- Determinar cuál es la cobertura real del modelo, en función de los profesores a título individual que participan en la evaluación.
- Mejorar la validez de la información aportada en los Autoinformes.
- Elaborar e incluir en el Manual un protocolo para las comisiones, con información actualizada y unificada sobre los criterios de evaluación y el baremo utilizado, que conduzca a una evaluación fiable.
- Evidenciar la implantación de las consecuencias individuales e institucionales derivadas de los resultados de la evaluación para aumentar el impacto del proceso.
- Mejorar el nivel de análisis y reflexión sobre la revisión y mejora del modelo, a partir de los resultados de la evaluación.
- Recoger en el Manual la obligación de trasladar los informes individualizados a los responsables académicos (centros y departamentos), concretando el procedimiento a seguir y la instancia responsable de dicho cometido.

2

fundación para el conocimiento madrid

RECOMENDACIONES

- Garantizar la visibilidad del Programa DOCENTIA en la web de la universidad.
- Ajustar el periodo de evaluación del modelo para que la evaluación del profesorado de la Universidad sea sostenible en el tiempo.
- Dotar al modelo de unos objetivos más ambiciosos, de modo que resulte más factible el propósito enunciado en el manual de "crear un marco de referencia para la mejora continua de la actividad de la calidad docente", de acuerdo con la dimensión estratégica que se le reconoce a la evaluación para lograr la excelencia de la institución.
- Considerar la conveniencia de recoger información cualitativa de los responsables directos de las titulaciones (coordinadores de titulación, directores de carrera, etc.) y de los autoinformes.
- Revisar el papel de la Comisión de calidad del profesor para otorgarle una verdadera función valorativa.
- Elaborar un plan de mejora de la actividad docente del profesorado señalando la instancia responsable de su seguimiento.
- Aportar información sobre el grado de satisfacción de los agentes implicados en el proceso de evaluación.

CONCLUSIONES DE CARA A LA FASE DE CERTIFICACIÓN

La Comisión de Evaluación del Seguimiento valora positivamente el modelo pero considera que aún no está suficientemente implantado y desarrollado, **y recomienda un año más de implantación del mismo** en el que se incorporen las mejoras propuestas y se realice un nuevo seguimiento de la implantación por parte de la Fundación para el Conocimiento Madrimasd.

3

fundación para el conocimiento madrid

1. DIRECTRIZ ESPECÍFICA 1: Análisis del proceso de evaluación

PROPUESTAS DE MEJORA

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
Garantizar la visibilidad del Programa DOCENTIA en la web de la universidad.	La UCM ofrece información sobre diferentes aspectos del proceso de evaluación del profesorado pero el lugar donde lo publica no facilita su visibilidad.
Ampliar y publicar la información sobre el Manual, el proceso y los resultados de evaluación en la web institucional.	Los profesores cuentan con la documentación sobre cada convocatoria, pero no los estudiantes ni el resto de agentes implicados. No hay información sobre los resultados ni sobre el modelo, tampoco se hace pública la composición nominal de las comisiones. Se debe garantizar la difusión del Modelo, del procedimiento y de sus resultados, entre los agentes implicados, la comunidad universitaria y la sociedad en general.
Indicar con claridad quiénes son los diferentes agentes implicados en el proceso y sus diferentes responsabilidades.	De la documentación aportada, se deduce la existencia de diferentes comisiones cuya composición y cometidos no están concretados con precisión ni recogidos en el modelo. El modelo debe modificarse actualizando la composición de las comisiones y haciendo la descripción pormenorizada de sus funciones. Así, deben incorporarse al modelo las comisiones a las que alude el Informe de implantación (2012-2013), a saber, el Comité asesor y la Comisión de conciliación (p. 8). En general, debe completarse el capítulo de agentes implicados, aludiendo a todos los que participan en el proceso (alumnos, OpC, etc.) y señalando las responsabilidades que tienen en el mismo.
Revisar el Manual de Evaluación de la actividad docente en función de los cambios introducidos en la implantación del modelo.	El análisis conjunto de la documentación aportada por la UCM revela la falta de correspondencia entre el modelo y las actuaciones realizadas (periodo sometido a evaluación, baremos, obligatoriedad, etc.). En este sentido y a efectos de la Certificación es imprescindible alumbrar un documento único que recoja el conjunto del proceso de evaluación.
Ajustar el periodo de evaluación del	De cara a la sostenibilidad del proceso es

4

modelo para que la evaluación del profesorado de la Universidad sea sostenible en el tiempo.	recomendable reflexionar sobre el total de tiempo empleado para resolver cada convocatoria. De hecho, al cierre del Informe de implantación la convocatoria sujeta a evaluación aún no se había resuelto.
Dotar al modelo de unos objetivos más ambiciosos, de modo que resulte más factible el propósito enunciado en el manual de "crear un marco de referencia para la mejora continua de la actividad de la calidad docente", de acuerdo con la dimensión estratégica que se le reconoce a la evaluación para lograr la excelencia de la institución.	El Programa establece como "objetivo final" introducir la mejora continua en las actividades docentes y en un plazo más inmediato señala como objetivos de la evaluación de la docencia la "identificación, difusión y reconocimiento de las buenas prácticas docentes" y la "promoción y acreditación de profesores/as en las agencias de evaluación" ((Marco general, p. 7). A su vez, el Informe de implantación señala que "La UCM ha considerado introducir como mérito académico, para la estabilización y promoción del profesorado, la participación" en el Programa Docentia. Esta medida, adoptada en Consejo de Gobierno, - aunque excluye la promoción de Ayudantes y de Titulares de Universidad - contribuye, sin duda, a consolidar los objetivos del programa de evaluación, que, de otro modo, resultan muy modestos. En este sentido, el manual debería concretar sus objetivos en coherencia con lo recogido en el Informe de implantación.

fundación para el conocimiento madrid

2. DIRECTRIZ ESPECÍFICA2: Análisis del modelo de evaluación y de las herramientas de recogida de información

PROPUESTAS DE MEJORA

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
Circunscribir la evaluación a la actividad docente del profesorado de forma individual.	El modelo DOCENTIA debe conducir a la evaluación de la actividad docente del profesorado "de forma individual" y no de asignaturas o grupos seleccionados por el interesado. Sin embargo, el Informe de implantación presentado utiliza indistintamente a los profesores y a los grupos como sujeto de la evaluación. Este hecho no permite determinar cuántos son los evaluados, en qué medida representan al colectivo de los profesores susceptibles de evaluación, interpretar los resultados obtenidos en función de los profesores y adoptar decisiones al respecto.
Determinar cuál es la cobertura real del modelo, en función de los profesores a título individual que participan en la evaluación.	El modelo DOCENTIA establece que la cobertura debe estimarse en función del profesorado evaluado. No obstante, el Informe de implantación no especifica el porcentaje de profesores evaluados a título individual respecto al total de los evaluables.
Mejorar la validez de la información aportada en los Autoinformes.	El proceso de evaluación debe establecer los mecanismos y evidencias que permitan verificar la información aportada por los profesores en el Autoinforme.
Considerar la conveniencia de recoger información cualitativa de los responsables directos de las titulaciones (coordinadores de titulación, directores de carrera, etc.) y de los autoinformes.	Se valora positivamente la incorporación en el nuevo autoinforme de una pregunta que permite al profesor "comentar las mejoras que haya introducido en su actividad docente". Sin embargo, la respuesta a esta pregunta no tiene repercusión en el baremo. Algo similar ocurre con la información de tipo cualitativa que, en su caso, puedan aportar los responsables académicos.
Revisar el papel de la Comisión de calidad del profesor para otorgarle una verdadera función valorativa.	El proceso de evaluación llevado a cabo en su formato actual no requeriría la intervención de comisión alguna, salvo a efectos de supervisión o revisión de actuaciones.

6

• Elaborar e incluir en el Manual un protocolo para las comisiones, con información actualizada y unificada sobre los criterios de evaluación y el baremo utilizado, que conduzca a una evaluación fiable.	Este protocolo debería incluir una tabla de baremación actualizada así como la descripción pormenorizada de cómo se desarrolla el proceso de evaluación propiamente dicho y las normas que regulan el funcionamiento de la comisión responsable de la misma (posibles conflictos de intereses, convocatorias, quorum, actas, etc.).

fundación para el conocimiento madrid

3. DIRECTRIZ ESPECÍFICA3: Análisis de los resultados de la evaluación

PROPUESTAS DE MEJORA

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
Evidenciar la implantación de las consecuencias individuales e institucionales derivadas de los resultados de la evaluación para aumentar el impacto del proceso.	El informe de implantación no recoge evidencias que permitan valorar las consecuencias derivadas del proceso de evaluación tanto desde el punto de vista individual como institucional. Dicho informe recoge dos nuevas consecuencias: mérito de estabilización y promoción en algunas categorías e indicador de calidad en las memorias de seguimiento de los títulos. No obstante, no se aportan datos sobre la aplicación de estas consecuencias.
Elaborar un plan de mejora de la actividad docente del profesorado señalando la instancia responsable de su seguimiento.	No consta en el Informe de implantación que la UCM haya elaborado y aplicado un plan de mejora de la actividad docente del profesorado derivado de la evaluación (sólo se cita que la Comisión de Calidad del profesorado hace recomendaciones).
Mejorar el nivel de análisis y reflexión sobre la revisión y mejora del modelo, a partir de los resultados de la evaluación.	El análisis de los resultados que recoge el informe de implantación se detiene únicamente en cuestiones metodológicas y operativas sin considerar ni el cumplimiento de los objetivos ni las consecuencias derivadas de la aplicación del modelo.
Recoger en el Manual la obligación de trasladar los informes individualizados a los responsables académicos (centros y departamentos), concretando el procedimiento a seguir y la instancia responsable de dicho cometido.	En el Informe de implantación no consta que se lleve a efecto la comunicación de los informes individualizados a los responsables académicos, ni que se haya elaborado y difundido el Informe anual de evaluación lo que es preceptivo para iniciar un proceso de certificación (Guía de certificación, p. 6). El modelo debe hacer constar la obligación de llevar a cabo estas acciones, así como concretar la instancia responsable de las mismas.
Aportar información sobre el grado de satisfacción de los agentes implicados en el proceso de evaluación.	El Informe de seguimiento no ofrece datos sobre el grado de satisfacción de los agentes implicados con el proceso, el modelo y los resultados.

8

Anexo V

Acuerdos Consejo de Gobierno UCM sobre Normativa Programa DOCENTIA UCM

- **Normativa Programa DOCENTIA UCM. Acuerdo Consejo de Gobierno UCM 2-11-2005.**
- **Modificación Normativa Programa DOCENTIA UCM. Acuerdo Consejo de Gobierno UCM 24-2-2015.**

CONSEJO DE GOBIERNO DE LA UCM

SESIÓN DE 2 DE NOVIEMBRE DE 2005

ACUERDOS ADOPTADOS

El Consejo aprueba la normativa del programa de evaluación de la calidad de las actividades docentes del profesorado, en los siguientes términos:

Exposición de motivos

Los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid aprobados por el Decreto 58/2003, de 8 de mayo, del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid, establecen en su artículo 3.3):

> *"La UCM perseguirá, en todos sus ámbitos, alcanzar niveles de excelencia por lo que promoverá en sus Centros y Estructuras la implantación de un sistema de gestión de la calidad, colaborando activamente en los programas universitarios de evaluación, acreditación y certificación que sean promovidos a nivel autonómico, nacional o europeo. A tal fin, el Consejo de Gobierno aprobará las medidas necesarias para garantizar el desarrollo, estable y coordinado, de políticas de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza, la investigación y la gestión."*

Dentro del desarrollo reglamentario que debe realizar el Consejo de Gobierno de la UCM, se debe tener en cuenta que el artículo 47.18) establece que dicho Consejo debe:

> *"Desarrollar los sistemas generales de evaluación de profesores e investigadores de acuerdo con la normativa vigente."*

El sistema de evaluación que se establezca, de acuerdo con el artículo 93.2i), "*debe ser conocido por los profesores que se sometan a evaluación*". Así mismo, el artículo 93.3e) señala que "*los profesores tienen el deber de someter a evaluación su actividad docente, de investigación y el resto de sus obligaciones como miembro de la Comunidad Universitaria".*

Dentro de este contexto estatutario, la UCM presenta el siguiente modelo de evaluación de la calidad docente del profesorado, que tendrá un carácter experimental y voluntario durante los cursos académicos 2005-2006 y 2006-2007.

Este carácter experimental viene justificado por los cambios que se van a producir dentro de la UCM, como resultado del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y las consiguientes reformas que se producirán en el modelo docente actual.

Artículo 1.

Objetivos del Programa de Evaluación de la Calidad de la Actividad Docente del Profesorado

1.1. Conocer la calidad con que se desarrollan las actividades docentes dentro de la UCM y propuestas de alternativas para su mejora.

1.3. Obtener valoraciones individuales de la forma en que se desarrolla la actividad docente del profesorado que presta sus servicios en la UCM.

Artículo 2.

Actividades objeto de evaluación

Serán objeto de evaluación las actividades docentes del profesorado que imparta asignaturas troncales, obligatorias y optativas pertenecientes a los ciclos Primero y Segundo de las titulaciones ofertadas por la UCM.

Los aspectos de la docencia que serán objeto de evaluación serán los siguientes:

2.1. El desarrollo de las actividades docentes y el cumplimiento de la programación y objetivos docentes.

2.2. La información, la atención y la asistencia a los alumnos en su aprendizaje.

2.3. La realización de materiales didácticos, la participación en el aula virtual, el diseño y desarrollo de nuevas formas de evaluación, de tutorías, etc. dirigidas a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

2.4. La participación del profesor en las actividades de organización, planificación y mejora de las actividades docentes desarrolladas por el departamento, la titulación y el centro.

2.5. La participación en proyectos de innovación y mejora de las actividades docentes.

2.6. La participación en actividades formativas para la mejora de la calidad de la docencia

Articulo 3.

Del método de evaluación

En el proceso de evaluación de las actividades docentes se utilizarán los siguientes instrumentos:

a) Encuesta dirigida a los estudiantes, realizada mediante un cuestionario técnicamente contrastado y en donde las preguntas solo se refieran a las actividades docentes, que sean de responsabilidad exclusiva del profesor.

b) Informe del profesor referido a su participación en la organización y desarrollo de sus actividades docentes, y a su participación en la mejora de la calidad de las actividades docentes; así como la opinión que tiene sobre las características del entorno en que desarrolla su actividad docente y el grupo de estudiantes.

Los requisitos de participación y los instrumentos empleados en la evaluación, serán dados a conocer a la comunidad universitaria antes del inicio de cada proceso de evaluación.

El desarrollo y la supervisión del proceso de evaluación será responsabilidad de la Comisión para la Evaluación de la Calidad de la Docencia de la UCM, que contará con la asistencia y el apoyo técnico de la Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico.

Artículo 4.

De la Comisión para la Evaluación de la Calidad de la Docencia

La Comisión para la Evaluación de la Calidad de la Docencia de la UCM estará constituida por:

a) El Rector que actuará como Presidente de la Comisión.

b) El Vicerrector responsable de las actividades de gestión del profesorado, que actuará como Vicepresidente.

c) El Vicerrector responsable de las actividades de gestión de los estudiantes.

d) Un representante de la Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico de la UCM.

e) Un representante de la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de la Comunidad de Madrid.

f) Cuatro Decanos elegidos anualmente, de forma rotatoria, por el Consejo de Gobierno de la UCM, y que representen a cada una de las áreas de: Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades y Ciencias de la Salud.

g) Cuatro profesores numerarios de la UCM, nombrados anualmente por el Consejo de Gobierno, entre aquellos que cumplan los siguientes requisitos: Dedicación a tiempo completo, llevar más de 15 años de

docencia en la universidad, y que representen a cada una de las áreas siguientes: Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades y Ciencias de la Salud.

h) Dos estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid, nombrados anualmente por el Consejo de Gobierno a propuesta de la delegación de Estudiantes y que pertenezcan a distintas áreas de conocimiento.

i) Dos Directores de Departamento.

La Comisión para la Evaluación de la Calidad de la Docencia de la UCM tendrá las siguientes funciones:

1) Valorar las actividades docentes de cada uno de los profesores sometidos al proceso de evaluación.

2) Supervisar todo el proceso de evaluación.

3) Establecer recomendaciones de mejora dirigidas al profesorado.

4) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por el Consejo de Gobierno de la UCM.

Esta Comisión podrá solicitar el apoyo del Comité para la Mejora de la Docencia para el ejercicio de sus funciones.

Corresponde a la Presidencia ejecutar los acuerdos de la Comisión para la Evaluación de la Calidad de la Docencia de la UCM.

Todos los miembros de la Comisión para la Evaluación de la Calidad de la Docencia tienen obligación de reserva sobre todos los asuntos y documentos que sean tratados por ella. La obligación de reserva se extiende a todo el personal que participe en el proceso de evaluación.

Artículo 5.

Del proceso de evaluación

El proceso de evaluación se estructura en las siguientes fases:

5.1 Presentación de solicitudes.

Se establece un período de evaluación por cada curso académico.

Todos los profesores que deseen someterse a la evaluación de la calidad de su docencia, podrán presentar su solicitud del 1 al 30 de octubre, indicando las asignaturas en las que quiere ser evaluado.

Las solicitudes se realizarán cumplimentando un formulario por internet.

5.2 Cumplimentación del informe del profesor.

Una vez notificado al profesor su inclusión en el programa de evaluación de la calidad docente, éste cumplimentará un cuestionario referido a sus actividades docentes antes de la obtención de la opinión de los estudiantes.

5.3 Obtención de la opinión de los estudiantes.

El proceso de aplicación de las encuestas dirigidas a la obtención de la opinión de los estudiantes, se llevará a cabo, como mínimo, dos meses después de que el profesor haya iniciado la docencia de la asignatura por la que se quiera evaluar. La gestión de este proceso será responsabilidad de la OCyDE.

5.4 Análisis de las encuestas de opinión de los estudiantes.

Las encuestas serán analizadas por la OCyDE, y una vez realizado dicho análisis, se enviará a cada profesor una copia del informe con los resultados de opinión de los estudiantes.

Cada profesor, tras la lectura de estos resultados, podrá realizar los comentarios que estime pertinentes. Estos comentarios serán incluidos en el expediente del profesor, el cual será remitido a la Comisión para la Evaluación de la Calidad de la Docencia de la UCM.

5.5 Valoración de la calidad de las actividades docentes del profesorado.

La Comisión para la Evaluación de la Calidad de la Docencia de la UCM analizará, de forma individualizada, los datos aportados por el profesor y los datos de opinión de los estudiantes de su asignatura. La Comisión emitirá un informe que incluirá propuestas para la mejora de la actividad docente.

5.6 De las reclamaciones.

En el supuesto en que el profesor evaluado no esté de acuerdo con el informe emitido por la Comisión para la Evaluación de la Calidad de la Docencia, aquél podrá enviar un escrito, dentro del plazo de 15 días naturales a partir de la fecha de notificación del informe, al Presidente de dicha Comisión. En el escrito del profesor, deberán aparecer argumentados cada uno de los puntos de desacuerdo. La Comisión dará respuesta al escrito de desacuerdo en un plazo máximo de dos meses, tiempo en el que dicha Comisión podrá solicitar una entrevista con el profesor que haya presentado la reclamación.

En el caso de que el profesor evaluado y la Comisión no llegaran a un acuerdo en el resultado del informe, el profesor podrá recurrir, en última instancia, ante el Rector.

Disposición final

Todos los informes serán custodiados por la OCyDE, quien garantizará que la información contenida en los registros será tratada bajo los criterios impuestos por la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de Diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, así como por la Ley 8/2001, de 13 de julio, de Protección de Datos de Carácter Personal en la Comunidad de Madrid.

El Consejo aprueba la sustitución de los vocales que se detallan a continuación en las siguientes Comisiones:

- Comisión de Reglamentos del Consejo de Gobierno: *Dª Lucila González Pazos*, en sustitución de Dª Rosario Otegui Pascual y a *D. Miguel de la Herranz de Blas*, en sustitución de D. Marcos de Toro Fernández.

- Comisión de Cooperación y Desarrollo: *Dª Lucila González Pazos*, en sustitución de Dª Rosario Otegui Pascual.

- Comisión de Estudios: *Dª Alicia Martínez Poza*, en sustitución de D. César Muñoz Morato.

- Comisión Académica: *Dª Alicia Martínez Poza*, en sustitución de D. César Muñoz Morato.

- Comité para la mejora de la docencia: *Dª Alicia Martínez Poza*, en sustitución de D. César Muñoz Morato.

El Consejo aprueba las dotaciones y desdotaciones de las plazas que se detallan a continuación:

FACULTAD DE DERECHO

HISTORIA DEL DERECHO Y DE LAS INSTITUCIONES

Desdotación de una plaza de Profesor Titular de Universidad vacante de la Profª Rodriguez Gil (03-1087).

Dotación de una plaza de profesor Contratado Doctor, financiada con la desdotación anterior.

FACULTAD DE INFORMATICA

DEPARTAMENTO DE ARQUITECTURA DE COMPUTADORES Y AUTOMÁTICA (ARQUITECTURA Y TECNOLOGÍA DE COMPUTADORES E INGENIERÍA DE SISTEMAS Y AUTOMÁTICA)

Desdotación de una plaza de Profesor Asociado a Tiempo completo.

Dotación de una plaza de profesor Colaborador, financiada con la desdotación anterior.

FACULTAD DE BELLAS ARTES

DEPARTAMENTO DE ESCULTURA

Desdotación de una plaza de Profesor Titular de Universidad vacante por la jubilación del Prof. López Hernández (03-1256).

Dotación de una plaza de profesor Contratado Doctor, financiada con la desdotación anterior.

FACULTAD DE CC. DE LA INFORMACIÓN

DEPARTAMENTO DE PERIODISMO III

Desdotación de una plaza de Titular de Universidad vacante de la Prof. Secanella Lizano (01-439).

SOCIOLOGÍA VI (OPINIÓN PÚBLICA Y CULTURA DE MASAS)

Dotación de una plaza de Profesor Titular de Universidad, financiada con la desdotación anterior.

El Consejo aprueba la solicitud de convocatoria de concurso de acceso de las plazas de los cuerpos docentes universitarios y las comisiones juzgadoras que se detallan a continuación:

I PLAZAS VACANTES COMUNICADAS AL CONSEJO DE COORDINACION UNIVERSITARIA.

1.- Titular de Universidad.- Área de conocimiento ”Sanidad Animal”. Facultad de Veterinaria (03-94). Perfil: docencia e investigación en “Parasitología” y “Enfermedades parasitarias”.

COMISIÓN TITULAR

Presidente: D. Lucas DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ (CU, UCM)
Secretario: Dña. Aránzazu MEANA MAÑES (TU, UCM)
Vocal 1º: D. Francisco Antonio ROJO VÁZQUEZ (CU, Universidad de León)
Vocal 2º: D. Juan Antonio CASTILLO HERNÁNDEZ (TU, Universidad de Zaragoza)
Vocal 3º: Dña. Esperanza GÓMEZ-LUCÍA DUATO (TU, UCM)

COMISIÓN SUPLENTE

Suplente 1º: Dña. José Mª ALUNDA RODRÍGUEZ (CU, UCM)
Suplente 2º: Dña. Ángeles Sonia OLMEDA GARCÍA (TU, UCM)

Suplente 3º: D. Pablo DÍEZ BAÑOS (CU, Universidad de Santiago)
Suplente 4º: D. Javier LUCIENTES CURDI (TU, Universidad de Zaragoza)
Suplente 5º: Dña. Mercedes GÓMEZ BAUTISTA (TU, UCM)

El Consejo aprueba la solicitud de convocatoria de concurso de acceso de las plazas de promoción 2005 de profesores habilitados y las comisiones juzgadoras que se detallan a continuación:

1.- Titular de Escuela Universitaria.- Área de conocimiento ”Trabajo Social y Servicios Sociales” Departamento “Trabajo Social y Servicios Sociales”. E.U. Trabajo Social. Perfil “Introducción a los Servicios Sociales”.

COMISIÓN TITULAR

Presidente: D. Manuel PASTOR MARTÍNEZ (CU, UCM)
Secretario: Dª Cándida ACERO SÁEZ (TEU, UCM)
Vocal 1º: D. Antonio GORRI GOÑI (CU, Universidad Pública de Navarra)
Vocal 2º: Dª Encarna GUILLÉN SÁDABA (CEU, UCM)
Vocal 3º: Dª Carmen ALEMÁN BRACHO (CEU, UNED)

COMISIÓN SUPLENTE

Suplente 1º: D. Javier ROIZ PARRA (CU, UCM)
Suplente 2º: D. Joan LACOMBA VÁZQUEZ (TEU, Universidad de Valencia)
Suplente 3º: D. Joan BOTELLA CORRAL (CU, Universidad Autónoma de Barcelona)
Suplente 4º: D. Jorge GARCÉS FERRER (CEU, Universidad de Valencia)
Suplente 5º: Dª Carmen BARRANCO EXPÓSITO (CEU, Univ. de La Laguna)

2.- Catedrático de Escuela Universitaria.- Área de conocimiento ”Trabajo Social y Servicios Sociales”. Departamento “Trabajo social y Servicios Sociales. E.U Trabajo Social.- Perfil: “Introducción a los Servicios Sociales”

COMISIÓN TITULAR

Presidente: D. Manuel PASTOR MARTÍNEZ (CU, UCM)
Secretario: Dª Encarnación GUILLÉN SÁDABA (CEU, UCM)
Vocal 1º: D. Antonio GORRI GOÑI (CU, Universidad Pública de Navarra)
Vocal 2º: D. Jorge GARCÉS FERRER (CEU, Universidad de Valencia)
Vocal 3º: Dª Carmen ALEMÁN BRACHO (CEU, UNED)

COMISIÓN SUPLENTE

Suplente 1º: D. Julián SANTAMARÍA OSSORIO (CU, UCM)
Suplente 2º: Dª Mª Asunción MARTÍNEZ ROMÁN (CEU, Universidad de Alicante)
Suplente 3º: D. Andrés de BLAS GUERRERO (CU, UNED)
Suplente 4º: D. Antonio GUTIÉRREZ RESA (CEU, Universidad de Zaragoza)
Suplente 5º: Dª Natividad de la RED VEGA (CEU, Universidad de Valladolid)

El Consejo acuerda proponer el pago del complemento autonómico por méritos individuales del personal docente e investigador del año 2005 en la

cantidad que resulta de multiplicar el número de puntos para cada profesor del listado por la cantidad de 204,78 euros.

De este acuerdo se dará traslado para su consideración por el Consejo Social.

El Consejo ratifica el seguimiento docente de los distintos Centros en la forma que se indica a continuación:

FACULTADES	MODELO ELEGIDO
BELLAS ARTES	
CIENCIAS BIOLOGICAS	ESTADILLOS
CC. DE LA INFORMACION	
CC. ECONOMICAS	ESTADILLOS
CC. FISICAS	
CC. GEOLOGICAS	ESTADILLOS
CC. MATEMATICAS	ESTADILLOS
CC. POLITICAS	FIRMA EN AULA
CC. QUIMICAS	ESTADILLOS
DERECHO	ESTADILLOS
EDUCACION	ESTADILLOS
FARMACIA	ESTADILLOS
FILOLOGIA	
FILOSOFIA	ESTADILLOS
GEOGRAFIA E HISTORIA	FIRMA AULA
INFORMATICA	FIRMA AULA
MEDICINA	ESTADILLOS
ODONTOLOGIA	
PSICOLOGIA	ESTADILLO/partes
VETERINARIA	ESTADILLOS
ESCUELAS UNIVERSITARIAS	
BIBLIOTECONOMIA Y D.	FIRMA AULA
ENFERMERÍA, FISIOTERAPIA Y PODOLOGÍA	ESTADILLO/alumnos
ESTADISTICA	ESTADILLOS
ESTUDIOS EMPRESARIALES	ESTADILLOS
OPTICA	ESTADILLOS
TRABAJO SOCIAL	ESTADILLOS

El Consejo aprueba la addenda de resolución al convenio de colaboración firmado el 14 de marzo de 1990 entre la Universidad Complutense de Madrid y el Instituto de Promoción y Apoyo al Desarrollo (IPADE), en los siguientes términos:

ADDENDA DE RESOLUCIÓN AL CONVENIO DE COLABORACIÓN FIRMADO EL 14 DE MARZO DE 1990
ENTRE
LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
Y
EL INSTITUTO DE PROMOCIÓN Y APOYO AL DESARROLLO (IPADE)

Madrid, de de 2005

REUNIDOS

De una parte, el Excmo. Sr. D. Carlos Berzosa Alonso-Martínez, Rector Magnífico de la Universidad Complutense de Madrid (en lo sucesivo UCM), en nombre y representación de la misma en virtud de las atribuciones que tiene conferidas según el Decreto 82/2003, publicado en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, el día 12 de junio de 2003.

Y de otra parte, el Sr. D. Juan Manuel Toledano Nieto, Presidente, en nombre y representación de La Fundación Instituto de Promoción y Apoyo al Desarrollo (en adelante IPADE), en virtud de las atribuciones que tiene conferidas según los Estatutos de dicha Fundación.

Intervienen ambos en función de sus respectivos cargos, que han quedado expresados, y en el ejercicio de las facultades que a cada uno le están conferidas, con plena capacidad legal para suscribir la presente Addenda y, al efecto

EXPONEN

PRIMERO.- Que la UCM e IPADE suscribieron con fecha 14 de marzo de 1990, un Convenio de Colaboración para el desarrollo conjunto de “Masters”, elaboración de trabajos de investigación sobre instituciones políticas, programas y proyectos de Desarrollo y Cooperación Internacional, formación e intercambio con otras Universidades para estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, promoción de grupos de trabajo de posgraduados y la creación y puesta en funcionamiento de un Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación (en adelante IUDC).

SEGUNDO.- La UCM e IPADE reconocen mutuamente que no tienen acción o crédito contra la otra parte, derivada del funcionamiento y/o extinción del

Convenio, ni tampoco de terceros, asumiendo cada parte las obligaciones que con respecto a terceros hubieran previamente contraído.

TERCERO.- Ambas partes reconocen que en la actualidad no existe personal que no sea de la UCM prestando servicios en el IUDC.

CUARTO.- Tanto la UCM como IPADE, están de acuerdo en transformar el IUDC en un Instituto propio de la UCM.

QUINTO.- Por todo lo expuesto, la UCM e IPADE, estiman conveniente resolver el citado Convenio suscrito en fecha 14 de marzo de 1990.

CLÁUSULAS

PRIMERA.- Mediante la presente Addenda, las partes convienen de común acuerdo la denuncia expresa del Convenio de colaboración suscrito entre ellas con fecha 14 de marzo de 1990.

SEGUNDA.- La presente Addenda surtirá todos los efectos inherentes a la misma desde el momento de su firma.

TERCERA.- La UCM iniciará los trámites necesarios para la creación o modificación del IUDC como Instituto Propio de la UCM.

CUARTA.- La UCM e IPADE suscribirán un nuevo Convenio donde se regularán las nuevas condiciones de la colaboración entre ambas Instituciones.

Y, en prueba de conformidad y para la debida constancia de todo lo convenido, ambas partes firman el presente Convenio en ejemplar duplicado en todas sus hojas, en el lugar y fecha al principio indicados.

POR LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID,	POR EL INSTITUTO DE PROMOCIÓN Y APOYO AL DESARROLLO,
Carlos Berzosa Alonso – Martínez	Juan Manuel Toledano Nieto

El Consejo aprueba la creación de las figuras de "Trabajador/a Social en Docencia Práctica" y "Colaborador Social en Docencia Práctica" en la Escuela Universitaria de Trabajo Social.

El Consejo aprueba la disposición reguladora del cambio de adscripción de Departamento y Centro del Personal Docente e Investigador de la UCM, en los términos que se detallan a continuación:

DISPOSICIÓN REGULADORA DEL CAMBIO DE ADSCRIPCIÓN DE DEPARTAMENTO Y DE CENTRO DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR DE LA UCM

JUSTIFICACIÓN

El nuevo marco normativo en materia de personal docente e investigador, propiciado por la sucesiva entrada en vigor de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades y de los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid aprobados por Decreto 58/2003 del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid, aconseja someter a la consideración del Consejo de Gobierno la aprobación de una nueva Disposición que regule tanto el cambio de adscripción de Departamento como de Centro del Personal Docente e Investigador de la UCM, y que sustituya a la Disposición Reguladora del Cambio de Adscripción Departamental de Profesores Numerarios aprobado por la Junta de Gobierno de la UCM el 26 de noviembre de 1999. La nueva disposición reguladora adecua, en definitiva, la normativa sobre cambio de Departamentos a las nuevas figuras de Personal Docente e Investigador previstos en la LOU y en los Estatutos UCM, y regula no sólo los supuestos de cambio de Departamento –conlleve o no a su vez cambio de Centro-, sino también los cambios de Centro que no conlleven cambio de Departamento.

PROPUESTA

El Consejo de Gobierno aprueba la siguiente disposición reguladora del cambio de adscripción de Departamento o Centro del personal funcionario de carrera de los cuerpos docentes universitarios y del Personal Docente e Investigador contratado con carácter permanente (profesores contratados doctores y profesores colaboradores):

1º Los funcionarios de carrera pertenecientes a los Cuerpos docentes universitarios y los miembros del Personal Docente e Investigador contratado con carácter permanente que presten servicio en la UCM podrán solicitar, mediante escrito debidamente motivado, cambio de Departamento y/o, en su caso, de Centro en el que se encuentran adscritos.

2º. Dado el carácter excepcional que reviste el cambio de adscripción de Departamento, para autorizar dicho cambio será requisito necesario que el profesor interesado haya cumplido un mínimo de tres años de servicio activo en el Departamento desde el que lo solicita.

3º. Cuando para el cambio de Departamento sea necesario previamente el cambio de área de conocimiento, la solicitud se tramitará conforme a la legislación vigente aplicable al caso.
En tanto no exista legislación al respecto, para los profesores contratados, la solicitud de cambio de área de conocimiento será sometida a informe previo de dos especialistas del área de destino solicitada, ajenos a los Departamentos afectados.

4º. Corresponde al Consejo de Gobierno, previo informe de las Juntas de los Centros y de los Consejos de los Departamentos afectados**,** y de cuantos otros informes adicionales estime oportuno recabar, resolver la solicitud sobre el cambio de adscripción. En su resolución el Consejo de Gobierno tendrá en consideración la carga docente y la actividad investigadora en cada Departamento afectado y su capacidad para cubrirla.

5º. En el caso de que se autorice el cambio de adscripción, éste surtirá efectos desde comienzos del curso siguiente al de la fecha de la resolución.
El profesor, cuyo cambio de adscripción haya sido autorizado, impartirá la docencia que le asigne el Departamento al que se incorpora.

6º El Consejo de Gobierno aprueba la delegación en su Comisión Académica de la competencia para resolver las solicitudes de cambios de adscripción a los que se refiere esta normativa. Cuando la Comisión Académica lo estime conveniente, la solicitud será elevada al Consejo de Gobierno para su resolución.

7º Esta disposición reguladora entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Boletín Oficial de la Universidad Complutense de Madrid.

El Consejo aprueba el cambio de Centro del Profesor Titular *D. Antonio Díaz-Cano Ocaña,* de la Facultad de Educación a la Facultad de Ciencias Matemáticas.

El Consejo aprueba el cambio de Centro de la Profesora Titular *Dª María Emilia Alonso García*, de la Facultad de Ciencias Matemáticas a la Facultad de Informática.

El Consejo informa favorablemente la propuesta de adecuación a la LOU del Instituto de Desarrollo y Cooperación, en los términos que se detallan en la documentación de este punto.

De este acuerdo se dará traslado al Consejo Social para su aprobación, si procede.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID

Ref. del Orden del Día	Fecha de la sesión
	24 de febrero de 2015

Sométase a CONSEJO DE GOBIERNO Madrid, 11 de febrero de 2015 Vicerrectora de Evaluación de la Calidad Alicia Arias Coello	Propuesta aprobada en la reunión de la fecha que se indica, con las modificaciones, en su caso, que constan en el acuerdo. La Secretaria General

ASUNTO:

Modificación en el contenido del Programa DOCENTIA.

EXPOSICIÓN:

Con el fin de que la ANECA certifique la implantación del Programa Docentia en la UCM, el contenido del mismo se debe adecuar a las consideraciones realizadas por dicha Agencia recogidas en el informe de seguimiento del curso 2012-2013.

Anexo V

	MANUAL DOCENTIA-UCM	Código PG 0001601 0001	Ed. 01
	MANUAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO	Fecha: 12/02/2015	
		Página 1 De 10	

MANUAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO

Elaborado	Revisado y Aprobado
Fecha	Fecha

	MANUAL DOCENTIA-UCM	Código PG 0001601 0001	Ed. 01
	MANUAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO	Fecha: 12/02/2015	
		Página 2 De 10	

ÍNDICE

Elaborado	Revisado y Aprobado
Fecha	Fecha

	MANUAL DOCENTIA-UCM	Código PG 0001601 0001	Ed. 01
	MANUAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO	Fecha: 12/02/2015	
		Página 3 De 10	

1 INTRODUCCIÓN

El Manual para la evaluación de la actividad docente del profesorado responde a los requerimientos recogidos en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24/12/2001), y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la LOU (BOE 13/04/2007), sobre la obligatoriedad de una evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 30/10/2007), en el Anexo I, artículo 9.2, señala como requisito necesario para realizar la Memoria de verificación de Títulos Oficiales, el de disponer de un sistema de garantía de la calidad que incluya los "procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y del profesorado".

Por otro lado, la European Association for Quality Assurance in Higher Education elaboró, en 2005, el documento "Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior", que sirve de base para desarrollar "un conjunto consensuado de criterios, procedimientos y directrices para la garantía de calidad" y para "explorar los medios que garanticen un sistema adecuado de revisión por pares de la garantía de calidad y/o para agencias y organismos de acreditación" (Documento aprobado por los ministros signatarios del Proceso de Bolonia en la reunión de Bergen los días 19 y 20 de mayo de 2005). En el capítulo 2, parte 1ª sobre "Criterios y directrices europeas para la garantía de calidad interna en instituciones de educación superior" y en su punto 1.4 sobre "Garantía de calidad del personal docente", se establece el criterio de que "las instituciones deben disponer de medios para garantizar que el profesorado está cualificado y es competente para ese trabajo. Estos medios deberían estar a disposición de aquellas personas que lleven a cabo revisiones externas", señalando en sus directrices que "Las instituciones deben asegurase de que los procedimientos de contratación y nombramiento de su personal docente incluyen los medios para verificar que todo el personal nuevo dispone, por lo menos, de un nivel mínimo de competencia. Deben darse oportunidades al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza y estimularles para que saquen partido de sus habilidades. Las instituciones deben proporcionar oportunidades a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable. Deben, así mismo, disponer de los medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces".

La creación y consolidación de la ANECA y de las agencias autonómicas han impulsado los procesos de evaluación en todos los ámbitos universitarios. Por su parte la ANECA, en colaboración con las diferentes agencias de calidad de las comunidades autónomas entre las que se encuentra la Fundación Madri+d, han desarrollado el PROGRAMA DOCENTIA de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado de las universidades que recoge un conjunto de actuaciones destinadas a construir un escenario que favorezca los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad entre universidades europeas al objeto de crear un Espacio Europeo de Educación Superior.

Los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid, aprobados por Decreto 58/2003, de 8 de mayo (BOCM 28 de mayo de 2003, y BOE 28 de noviembre de 2003) establecen en su artículo 3.3): "La UCM perseguirá, en todos sus ámbitos, alcanzar niveles de excelencia por lo que promoverá en sus Centros y Estructuras la implantación de un sistema de gestión de la calidad, colaborando activamente en los programas universitarios de evaluación, acreditación y certificación que sean promovidos a nivel autonómico, nacional o europeo. A tal fin, el Consejo de Gobierno aprobará las medidas necesarias para garantizar el desarrollo, estable y coordinado, de políticas de evaluación y

mejora de la calidad de la enseñanza, la investigación y la gestión." Dentro del desarrollo reglamentario que debe realizar el Consejo de Gobierno de la UCM, se debe tener en cuenta que el artículo 48.18) establece que dicho Consejo debe: "Desarrollar los sistemas generales de evaluación de profesores e investigadores de acuerdo con la normativa vigente." El sistema de evaluación que se establezca, de acuerdo con el artículo 93.2.i), "los profesores de la UCM tendrán derecho a conocer el procedimiento de evaluación de su rendimiento docente e investigador y los resultados de las evaluaciones que les afecten". Así mismo, el artículo 93.3.c) señala que "los profesores de la UCM tienen el deber de someter a evaluación su actividad docente, de investigación y el resto de sus obligaciones como miembro de la Comunidad Universitaria". Dentro de este contexto estatutario, la UCM implantó con carácter experimental, durante los cursos 2005-06, 2006-07 y 2007-08, un procedimiento para la Evaluación de la Calidad de las Actividades Docentes del Profesorado. Como resultado de dicho Programa se hizo un nuevo diseño de dicho Programa, el cual se aplicó durante los cursos 2008-2009 hasta el 2013-2014.

El carácter experimental de esta segunda fase del procedimiento de evaluación se justifica porque la Universidad Complutense precisaba adaptar este modelo de Evaluación de la Calidad de las Actividades Docentes al Programa de Apoyo para la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), por el que se establecen procedimientos para garantizar la calidad del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento, orientando la actuación de las Universidades, sin perjuicio de la autonomía de las mismas.

La actualización de este Manual, y por tanto del procedimiento de evaluación que aquí se propone, viene justificado por la experiencia de los años de funcionamiento del Programa de Evaluación, así como por las recomendaciones realizadas por el equipo auditor que ha evaluado el funcionamiento de dicho Programa y que se concretan en el "Informe de verificación del diseño de evaluación de la actividad docente de la Universidad Complutense de Madrid" y en el "Informe de evaluación externa de la implantación del diseño de evaluación de la actividad docente".

2 OBJETO Y ÁMBITO DE APLICACIÓN

Este Manual de Evaluación de la Calidad de las Actividades Docentes del Profesorado especifica las características del procedimiento de evaluación que va a seguir la Universidad Complutense de Madrid.

En este documento se define actividad docente como "el conjunto de actuaciones que se realizan tanto dentro como fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios".

En este contexto, la evaluación de la actividad docente se entiende como la valoración sistemática de la actuación del profesorado con los grupos de docencia asignados, y que resulta de la interacción entre las competencias de estudiantes y profesores para enseñar y aprender y para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado, en función del contexto institucional en la que ésta se desarrolla. Esta evaluación incluye todas las dimensiones de planificación, desarrollo y resultados de la docencia que se describen en el apartado de Modelo de Evaluación.

El presente procedimiento de evaluación tiene carácter obligatorio y es de aplicación a todo el personal docente e investigador de la UCM, sea cual sea su categoría académica y su dedicación. Este procedimiento, por lo tanto, se define como un proceso individual y obligatorio.

La actividad docente del profesor, será evaluada cada cinco cursos académicos; esta evaluación comprenderá todas las asignaturas y grupos que imparta correspondientes a Grados y Másteres. Las bajas laborales, licencias y años sabáticos, ya sean por cargo académico u otras razones, no serán consideradas en el cómputo general de docencia; por tanto, el profesor que haya obtenido una

evaluación positiva no tendrá que someterse a una nueva evaluación hasta que transcurran cinco nuevos cursos académicos desde el último en que haya sido evaluado. Anualmente se evaluará el 20% del PDI permanente y no permanente, excluyendo de este cálculo el PDI asociado perteneciente a los hospitales universitarios de la UCM.

En el caso de los cargos unipersonales de las universidades, a aquéllos que tengan una exención igual o superior a 18 créditos no se les computará este tiempo en el que no realicen actividades docentes y se les contarán los cinco años a partir de su última evaluación docente.

El profesor que como resultado del proceso de evaluación no haya obtenido una calificación de "evaluación excelente", "evaluación muy positiva" o "evaluación positiva", será vuelto a evaluar en el segundo curso académico contado a partir de la fecha en la que haya obtenido la calificación de "evaluación no positiva", con el fin de que solucione en un curso académico las no conformidades detectadas en su evaluación.

Podrán evaluarse, de forma voluntaria, y en el momento en que lo necesiten, todos aquellos profesores que precisen realizar la evaluación para ser acreditados por la ANECA o por las Agencias Autonómicas.

Los becarios con "venia docendi", o que en su contrato se incluya la posibilidad de impartir docencia, podrán solicitar la realización, por parte de los alumnos, de la encuesta del programa DOCENTIA.

En el caso de los profesores asociados que deseen presentarse de nuevo a una plaza de estas características, deberán presentar, como requisito obligatorio, la resolución de "evaluación positiva" que habrá realizado en el segundo año de su docencia. Quedan excluidos de evaluación obligatoria los profesores asociados pertenecientes a los hospitales universitarios de la UCM, dado que la regulación de esta figura se ve reflejada en los convenios establecidos entre las autoridades sanitarias y la universidad. No obstante, si alguno de estos profesores quisiera participar en el programa de evaluación docente de la UCM, podrán solicitarlo de manera voluntaria.

3 NORMATIVA Y DOCUMENTACIÓN DE REFERENCIA

- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.
- La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la LOU
- El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y el Real Decreto
- 861/2010, de 2 de julio, que modifica al Real Decreto anterior
- Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid. DECRETO 58/2003, de 8 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid.
- Modelo DOCENTIA, elaborado por ANECA y las agencias de calidad de las diferentes comunidades autónomas
- Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES (ENQA-ANECA)
- DOCENTIA: Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Modelo de evaluación. ANECA-ACAP.

- DOCENTIA: Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Orientaciones para la elaboración del procedimiento de evaluación. ANECA-ACAP
- Guía para la verificación del diseño de la evaluación de la actividad docente. ANECA-ACAP

4 OBJETIVOS DE LA EVALUACION

El objetivo fundamental de este Programa de Evaluación de las Actividades Docentes del Profesorado es la mejora continua de la calidad de las actividades docentes, elemento esencial para poder garantizar la calidad de los procesos de docencia-aprendizaje dentro de la UCM. Para conseguir este objetivo la UCM deberá:

• Reconocer la importancia de la actividad docente del profesorado en el conjunto de las actividades que realiza el mismo dentro de la Universidad Complutense de Madrid.
• Situar la evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco de las prácticas al uso internacionalmente reconocidas, alineada con los criterios de garantía de calidad de las titulaciones universitarias.
• Apoyar individualmente al profesorado proporcionándole evidencias contrastadas sobre su actividad docente y su posible mejora.
• Favorecer el proceso de toma de decisiones relacionadas con la evaluación, que afectan a diferentes elementos en la política de profesorado, como es el desarrollo de planes de formación.
• Contribuir al necesario cambio cultural en las universidades respecto a la evaluación de la actividad docente, y potenciar el intercambio de experiencias entre las universidades para la mejora continua de dicha actividad.
• Favorecer la cultura de la calidad alineando la actividad docente del profesorado con los objetivos de la institución.
• Cumplir con uno de los criterios para la acreditación de las titulaciones y que está previsto contemplar en el diseño de los sistemas de garantía interna de calidad en cada Centro.

5. DISTRIBUCIÓN DE LA AUTORIDAD Y RESPONSABILIDAD DENTRO DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN

La gestión del programa está bajo la responsabilidad del Vicerrectorado con competencias en evaluación de la calidad docente. Además, la distribución de las responsabilidades en el desarrollo del Programa de Evaluación del Profesorado, son:

Agentes unipersonales
• Los vicerrectorados encargados del área de profesorado, de estudios de grado, postgrado, innovación y alumnos.
• El profesorado que solicite participar en el Programa aportando la información que se le solicite para completar su informe. A través de sus representantes institucionales y sindicales los profesores podrán presentar propuestas para la revisión del Manual.
• El alumnado, cumplimentando el Cuestionario de evaluación de la docencia por el alumnado. A través de sus representantes en la Comisión de Evaluación de la Docencia, podrán presentar propuestas para la revisión del Manual.

• Todos los órganos de gestión unipersonales contemplados en los Estatutos de la UCM: Directores de Departamentos y Centros como órganos responsables de la asignación de docencia al profesorado y emisión de informes de valoración del desarrollo de la enseñanza e incidencias, y seguimiento de las acciones de mejora. De estas actividades se informará a la Comisión de Calidad del Centro.

Órganos colegiados:
• El Consejo de Dirección como órgano que dirige la política de selección, desarrollo y promoción del PDI.
• El Consejo Social y Consejo de Gobierno como órganos competentes para la concesión y propuesta de complementos retributivos, según dispone el art. 110.5 de los Estatutos de la UCM (2003).
• La Comisión de Calidad de la UCM como órgano comisionado del Consejo de Dirección para la revisión y mejora continua del sistema de garantía de calidad de la UCM. Para facilitar la valoración inicial del profesorado podrá haber Subcomisiones de Calidad del Profesorado por cada una de las ramas de conocimiento.
• La Comisión de Calidad del Profesorado como órgano comisionado para la emisión del informe de evaluación del/la profesor/a.
• La Comisión de Reclamaciones como órgano responsable para atender las posibles reclamaciones derivadas del proceso de evaluación de la docencia.
• La Comisión de Calidad del Centro con competencias en las Titulaciones.
• La Unidad de soporte informatico y documental en tareas de evaluación.
• La ANECA y la Fundación para el Conocimiento madrimasd como Agencias de colaboración en el diseño, verificación y certificación del mismo.

6. CONVOCATORIA, COMUNICACIÓN Y DIFUSION DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN Y DE SUS RESULTADOS

Para la evaluación de la actividad docente el Vicerrectorado responsable, realizará una convocatoria a través de la página web de la Oficina para la Calidad y a través del correo electrónico a todo el profesorado de la UCM. En esta convocatoria se explicitarán todos los plazos de las distintas fases a las que hace referencia el procedimiento de evaluación de la actividad docente.

A partir de la publicación de la convocatoria se desarrollarán las siguientes fases:
1. Presentación de solicitudes en la aplicación informática.
2. Comunicación sobre la aceptación o rechazo de la solicitud presentada y envío al interesado de las evidencias que constan y que están cargadas en dicha aplicación.
3. Comunicación sobre la aceptación o rechazo de las evidencias remitidas a la Oficina de Calidad.
4. Solicitud a las autoridades académicas de los informes.
5. Incorporación del autoinforme de evaluación debidamente cumplimentado, por parte del interesado, a la aplicación informática.
6. Incorporación de los informes emitidos por las autoridades académicas.
7. Proceso de evaluación por parte de las Subcomisiones de Evaluación Docente.
8. Estudio de los informes realizados por las Subcomisiones de Evaluación Docente por parte de la Comisión de Evaluación Docente, y envío de las Resoluciones individuales a los profesores.
9. El profesorado que no esté de acuerdo con la valoración otorgada podrá presentar reclamación a través del registro de la UCM ante el/la presidenta/e de la Comisión de Evaluación Docente, el cual enviará dicha reclamación a la Comisión de Reclamaciones paras su resolución.
10. El profesorado que no esté de acuerdo con esta nueva resolución, podrá presentar recurso ante el Rector.

Comunicación de los resultados
La Comisión de Evaluación Docente enviará, al finalizar cada proceso de evaluación anual, la resolución final a cada profesor/a. También realizará un Informe Institucional que enviará a la ANECA y que será publicado en la página web de la Oficina para la Calidad. Este informe anual se realizará por ramas de conocimiento, por Centros y Departamentos garantizando que se salvaguardan los derechos de las personas evaluadas y el respeto por la LOPD.

Además se enviarán a los Decanos/as y Directores/as de Departamento una información individualizada de los resultados alcanzados por sus profesores evaluados, con el fin de que dichos organismos puedan tener datos para realizar el seguimiento de la calidad del profesorado.

7. CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación de la actividad docente del profesorado, de carácter obligatorio, produce efectos en:
• El reconocimiento de aquellos complementos e incentivos académicos y económicos así determinados por el Consejo de Gobierno de la UCM.
• La consideración como un mérito en la concesión de proyectos de innovación y mejora de la calidad docente, y en los reconocimientos a la excelencia docente que determine la UCM.
• La utilización por parte de los de los datos para el proceso de seguimiento de sus títulos, y para la renovación de los contratos del personal docente contratado temporalmente de acuerdo con lo que determine el Consejo de Gobierno de la UCM.
• La utilización de los resultados por el profesorado para los procesos de acreditación.

El objetivo fundamental de la evaluación de la docencia del profesorado es conseguir la mejora del proceso de docencia y aprendizaje en todas las titulaciones que oferta la UCM a la sociedad.

En sintonía y desarrollo con los criterios de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), la UCM proporcionará a los profesores de bajo rendimiento oportunidades para que mejoren sus competencias mediante el diseño de Planes de Mejora individualizados adecuados a las necesidades detectadas, y en función de la dimensión en la que se manifiesten las carencias, de tal forma, que su seguimiento les permita mejorar.

Estos planes establecerán necesidades de formación específica propuestas de aplicación de métodos de innovación docente, etc.

En el caso de que un profesor no supere la evaluación docente en tres evaluaciones sucesivas, el Departamento podrá reasignar las asignaturas impartidas por dicho profesor a otros docentes.

8. MODELO DE EVALUACIÓN: DIMESIONES Y CRITERIOS, FUENTES DE INFORMACIÓN Y CRITERIOS DE VALORACIÓN

8.1. Dimensiones y criterios de la evaluación del profesorado

El modelo de evaluación de la actividad docente contempla tres dimensiones generales para el análisis y valoración de la actuación del profesorado:
1. Planificación de la Docencia.
2. Desarrollo de la Enseñanza.
3. Resultados.

Estas tres dimensiones tienen como transversalidad la dedicación docente que actuaría como una dimensión cero o condición previa, de modo que si el profesor no desarrolla las actuaciones que la describen no procedería determinar la calidad de la misma.

Por Planificación se entiende todo lo relativo a la programación, organización y coordinación de la docencia, así como a la asignación de materias/asignaturas a profesores. Por Desarrollo se entiende todo lo relativo al cumplimiento del programa, ejecución de las actividades pedagógicas previstas, cumplimiento formal de la actividad docente, etc. Por último, por Resultados se entiende esencialmente el logro de los objetivos formativos, así como las actividades de revisión y mejora de la actividad docente.

Los criterios de evaluación de la actividad docente, alineados con las dimensiones anteriores, en los que se apoya el modelo de evaluación son los siguientes:

1. Adecuación: La actividad docente debe responder a los requerimientos establecidos por la UCM y el Centro en que se desarrolla, en relación a la organización, planificación, desarrollo de la enseñanza y a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Tales requerimientos deben estar alineados con los objetivos formativos y competencias recogidas en el plan de estudios y con los objetivos de la institución.

2. Satisfacción: La actividad docente debe generar una opinión favorable de los demás agentes implicados, en especial de estudiantes, colegas y responsables académicos.

3. Eficiencia: Considerando los recursos que se ponen a disposición del profesor, la actividad docente debe propiciar en los estudiantes la consecución de los resultados previstos, en términos de objetivos formativos y competencias explicitadas en el plan de estudios.

4. Orientación a la innovación docente: La actividad docente debe abordarse desde una reflexión sobre la propia práctica que favorezca el aprendizaje del profesorado, a través de la autoformación o de la formación regulada por otras instancias, y debe desarrollarse desde una predisposición a introducir los cambios que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, por tanto, afecten al modo en que se planifica y se desarrolla la enseñanza o se evalúan los resultados de la misma.

Para dar respuesta a estos criterios se establecen, para cada una de las dimensiones contempladas, un conjunto de indicadores que reflejan los diferentes aspectos de la actividad docente asociados a cada una de ellas.

8.2. Fuentes de información

Atendiendo a la propuesta del Modelo DOCENTIA las fuentes de información para la evaluación de la actividad docente del profesorado estarán sustentadas por la información que consta en las bases de datos de la Universidad, por los datos aportados por el profesorado en el autoinforme que él mismo elabore, por el informe del Centro en el que el profesorado haya impartido docencia, por el informe del Departamento al cual está adscrito y por los resultados del “Cuestionario de evaluación de la docencia por el alumnado” cuyos datos serán aportados por los Servicios Informáticos de la UCM.

El Autoinforme del profesor incluirá una declaración jurada de los datos aportados. Asimismo, para garantizar la fiabilidad de los datos del autoinforme se procederá a la validación mediante un sistema de muestreo de los profesores evaluados.

8.3. Criterios para la valoración final

En cada dimensión el profesorado podrá obtener una valoración de “evaluación excelente” (si obtiene un 85% o más de la puntuación de esa dimensión), una valoración de “evaluación muy positiva” (si obtiene entre el 60 y el 85%), una valoración de “evaluación positiva” (si obtiene entre el 50 y el 60%) y una valoración de “evaluación no positiva” (si la puntuación es menor del 50%)

La valoración final se realizará atendiendo a las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones, en función del peso de las mismas.

La UCM otorgará un “certificado de excelencia” a aquellos docentes que hayan obtenido una “evaluación excelente” en las tres dimensiones del Programa. Estos certificados serán entregados en uno de los actos académicos que organice la UCM.

9 CONTROL DE CAMBIOS

EDICIÓN ANTERIOR	FECHA EDICIÓN ANTERIOR	NATURALEZA DE LOS CAMBIOS RESPECTO A LA EDICIÓN ANTERIOR
	1º edición	

FIN DEL DOCUMENTO